DAS VERHÄLTNIS DER PÄDAGOGIK ZU IHREN BEREICHEN

Eine systematische Untersuchung am Beispiel der Museumspädagogik

von
Ursula Heiligenmann
aus Heidelberg

D 29

1986 № 565

DAS VERHÄLTNIS DER PÄDAGOGIK ZU IHREN BEREICHEN

Eine systematische Untersuchung am Beispiel der Museumspädagogik

Inaugural-Dissertation
in der Philosophischen Fakultät I
(Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften)
der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von
Ursula Heiligenmann
aus Heidelberg

D 29

Tag der mündlichen Prüfung: 14. 11. 1986

Dekan:	Universitätsprofessor Dr. Hans-Karl Beckmann
Referent:	Universitätsprofessor Dr. Hans-Karl Beckmann
Korreferent:	Universitätsprofessor Dr. Joachim Matthes

Vorwort

Für die freundliche Betreuung danke ich Herrn Prof. Dr. Hans-Karl B e c k m a n n vom Institut für Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Anregungen und sein stetes Interesse am Fortgang meiner Arbeit waren eine wichtige Unterstützung.

Herrn Prof. Dr. Joachim M a t t h e s vom Institut für Soziologie danke ich für die Mitbetreuung und die Übernahme des Zweitgutachtens.

Die Anregungen, die ich als Museumsbesucherin - als "Adressatin von Museumspädagogik" - und im Gespräch mit Praktikern gewinnen konnte, waren für meine Arbeit von großem Wert.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Frau Birke G r i e ß h a m m e r vom Stadtmuseum Erlangen, bei Frau Dr. Rose H a f e r k a m p und Frau Dorette K l e i n e vom Keramikmuseum der Stadt Frechen sowie bei Frau Barbara W o l f f h a r d t vom Stadtmuseum München.

Eine wesentliche Förderung erfuhr meine Dissertation durch die Gewährung eines Promotionsstipendiums des Freistaates Bayern.

Hannover,

im Juli 1986 Ursula Heiligenmann

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538118_0003

Inhaltsverzeichnis

		Seite
I.	EINLEITUNG	7
1.	Das Problem	7
2.	Fragestellung und Ziel der Untersuchung	9
3.	Die Anlage der Untersuchung	10
4.	Der Aufbau der Arbeit	12
II.	DAS ARBEITSFELD MUSEUM ALS SPEZIFISCHER BEDINGUNGSRAHMEN DER MUSEUMSPÄDAGOGIK	13
1.	Zur geschichtlichen Entwicklung des Museums	14
2.	Das Museum der Gegenwart	16
2.1.	Die Aufgaben des Museums	16
2.2.	Die verschiedenen Museumstypen	19
2.3.	Das Museum als Institution	21
2.3.1.	Die strukturellen Bindungen des Museums	21
2.3.2.	Die Funktionen des Museums	24
2.4.	Konsequenzen für die Museumspädagogik	29
3.	Das Museum und sein Publikum	31
3.1.	Museum und Öffentlichkeit	31
3.2.	Das Publikum als 'generalisiertes Subjekt'	33
3.3.	Differenzierung des Museumspublikums	39
3.4.	Zum Unterhaltungswert des Museumsbesuchs	42
	Kleiner Exkurs: Kinder als Begleitpersonen in Museen	44
3.5.	Zusammenfassung und Konsequenzen für die Museumspädagogik	47
4.	Publikumsbezogene Aktivitäten des Museums	52
4.1.	Präsentationsformen	53
4.2.	Rezeptionshilfen	54
4.3.	Andere Angebote des Museums	55
4.4.	Möglichkeiten der Umgrenzung der Museumspädagogik im Rahmen der publikumsbezogenen Aktivitäten	56
III.	MUSEUMSPÄDAGOGIK ALS SPEZIELLER BEREICH DER MUSEUMSARBEIT	59
1.	Zur historischen Entwicklung der Museumspädagogik	59
1.1.	Die Entwicklung der Museen als Bildungsstätten unter dem Einfluß der pädagogischen Reformbewegung	59
1.2.	Die Herausbildung der Museumspädagogik als spezieller Bereich der Museumsarbeit	68

		Seite
1.3.	Die Entwicklung der museumspädagogischen Fachliteratur	72
2.	Die konkreten Aufgaben der Museumspädagogik - Literaturbericht über die Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland	76
2.1.	Die Grundlage des Literaturberichts	76
2.1.1.	Ziel und Zweck der Literaturuntersuchung	76
2.1.2.	Zur Frage der Zweckmäßigkeit	76
2.1.3.	Zum Problem der Aussagefähigkeit	78
2.1.4.	Die Eingrenzung der Untersuchungsliteratur	79
2.1.5.	Zur Durchführung der Literaturuntersuchung	81
2.2.	Zur Einführung: "Museumspädagogik" in pädagogischen Lexika	85
2.3.	Literaturbericht	87
2.3.1.	Betreuung von Schulklassen	88
2.3.1.1.	Differenzierung der schulbezogenen Aufgabe und konkrete Formen der museumspädagogischen Arbeit	89
2.3.2.	Museumspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des schulischen Zusammenhangs	94
2.3.2.1.	Differenzierung	94
2.3.2.2.	Beispiele der museumspädagogischen Arbeit	95
2.3.3.	Angebote für Erwachsene	98
2.3.3.1.	Differenzierung	98
2.3.3.2.	Beispiele verschiedener Angebote für Erwachsene	99
3.	Systematische Zusammenfassung	101
IV.	MUSEUMSPÄDAGOGIK ALS SPEZIELLE PÄDAGOGIK	104
1.	Allgemeinpädagogische Grundlagen	105
1.1.	Die Gesamtheit der Pädagogik in vertikaler Richtung	105
1.2.	Das pädagogische Geschehen - seine äußere und seine innere Seite	106
1.3.	Die Strukturelemente der pädagogischen Situation	114
2.	Museumspädagogik als spezielle Pädagogik	120
2.1.	Zum pädagogischen Charakter der Museumspädagogik	120
2.2.	Definition der Museumspädagogik	124
2.2.1.	Die Museumspädagogik im Zusammenhang der Pädagogik und im Rahmen der Museumsarbeit	124
2.2.2.	Die Bestimmung des museumspädagogischen Bereichs in der Praxis der Museumsarbeit	127
2.3.	Differenzierung der Museumspädagogik	129

		Seite
2.3.1.	Das museumspädagogische Handeln	129
2.3.2.	Die Strukturelemente der museumspädagogischen Situation	132
2.4.	Erörterung verschiedener 'Sichtweisen' der Museumspädagogik	136
2.5.	Zum Problem museumspädagogischer Theoriebildung	141
2.5.1.	Die wichtigsten Elemente museumspädagogischer Theoriebildung	141
2.5.2.	Zur Stellung der Didaktik in der Museumspädagogik	145
2.5.2.1.	Der Begriff der Didaktik	145
2.5.2.2.	Zum Begriff "Museumsdidaktik"	149
2.5.3.	Das Ziel: Eine "Theorie der Museumspädagogik"	150
3.	Museumspädagogik im Gesamtkomplex der Pädagogik	152
3.1.	Zum Problem der Systematisierung der Pädagogik	152
3.1.1.	Darstellung zweier Gliederungen der pädagogischen Wissenschaft	152
3.1.2.	Ein Modell zur systematischen Differenzierung des Gesamtkomplexes Pädagogik	153
3.1.2.1.	Veranschaulichung und Anwendung des Modells	155
3.2.	Zum Verhältnis von Pädagogik und Museumspädagogik	160
3.2.1.	Die Pädagogik und ihre Bereiche	160
3.2.2.	Museumspädagogik als Bereichspädagogik	163
V.	SCHLUSS	165
1.	Zusammenfassung	165
1.1.	Überblick über den Verlauf der Untersuchung	165
1.2.	Ergebnis der Untersuchung	167
2.	Ausblick	169
2.1.	Zur pädagogischen Bedeutung der Museumspädagogik	169
2.2.	Museumspädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre	170
	ANHANG	
	Zusammenstellung von Definitionen und allgemeinen Aufgabenbestimmungen der Museumspädagogik	177
	Tabellen	183
	Literaturverzeichnis I	187
	Literaturverzeichnis II Zusammenstellung der in die Literaturuntersuchung einbezogenen Texte	198

Technische Anmerkungen

- Bibliographische Belege werden als Kurzbelege in Klammern in den Text eingeschaltet unter Angabe des Ordnungswortes (zumeist des Autors), des Veröffentlichungsjahres und der Seite.

  Die ausführlichen bibliographischen Angaben finden sich in den alphabetisch geordneten Literaturverzeichnissen.

- Anmerkungen inhaltlicher Natur werden in Form von Fußnoten gegeben.

- Doppelte "Anführungsstriche" bezeichnen Zitate bzw. feststehende, aber herauszuhebende Begriffe.

- Einfache 'Anführungsstriche' bezeichnen im Text von mir eingeführte Begriffe sowie sprachliche Wendungen, die als bildhafte oder alltagssprachliche der Veranschaulichung dienen.

I. EINLEITUNG

1. Das Problem

Die Untersuchung des Verhältnisses der Pädagogik zu ihren Bereichen am Beispiel der Museumspädagogik umfaßt einen allgemeinen und einen speziellen Aspekt: Der allgemeine Aspekt bezieht sich auf die Differenzierung der Pädagogik als Ganzes[1)] in verschiedene Bereiche entsprechend den speziellen pädagogischen Handlungsfeldern.

Diese horizontale Differenzierung geht zurück auf Anstöße aus der Praxis, was zum einen erklärt, weshalb man unterschiedlich umfangreiche, einander einschließende oder überschneidende Bereiche findet, die sich nur begrenzt systematisieren lassen, zum anderen auch darauf verweist, daß hier ein ständiger Entwicklungsprozeß im Gange ist. Ein in der Praxis neu sich bildender Bereich pädagogischer Arbeit wächst aber der Pädagogik als Ganzes nicht einfach zu - vielmehr sind aktive Bemühungen nötig, die Beziehung zwischen beiden zu klären. Dieses allgemeine Problem greift die vorliegende Arbeit auf.

Doch soll das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen nicht nur allgemein behandelt werden, sondern exemplarisch konkretisiert an der Museumspädagogik.

Erst in den letzten beiden Jahrzehnten hat sich im Rahmen allgemeiner Museumsarbeit, insbesondere im Zusammenhang der Kooperation von Museum und Schule, die Museumspädagogik als Praxisbereich mit einem eigenen Charakter herausgebildet.

---

1) Der Begriff "Pädagogik" wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit dann verwendet, wenn die Gesamtheit von Praxis und Theorie gemeint ist. Durch Wortverbindungen wie "pädagogische Praxis", "praktische Pädagogik", "pädagogische Wissenschaft" etc. sollen bestimmte Betonungen gesetzt werden. Zur sprachlichen Vereinfachung - besonders in der adjektivischen Form - findet synonym zu "Pädagogik als Wissenschaft" aber auch die Bezeichnung "Erziehungswissenschaft" Verwendung.

Sie versteht sich, wie ja bereits ihr Name zeigt, selbst als pädagogisch, doch ist ihre Stellung im Gesamtkomplex der Pädagogik noch weitgehend ungeklärt.

Zwar lassen sich sowohl in der museumspädagogischen Praxis wie auch in der einschlägigen Literatur verschiedene Verbindungslinien zwischen Pädagogik und Museumspädagogik feststellen

- so sind verschiedene Elemente aus der pädagogischen Wissenschaft (Theorien,Begriffe) in die theoretische und praktische Museumspädagogik einbezogen [2], in verstärktem Maß gilt dies sicher für die Arbeit derjenigen Museumspädagogen, die ein pädagogisches Hauptfachstudium absolviert haben
- auch findet sich (selten) eine Behandlung museumspädagogischer Fragen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft, diese sind jedoch immer auf spezielle Aspekte der Museumspädagogik bezogen [3],

eine grundsätzliche Untersuchung des Verhältnisses von Museumspädagogik und Pädagogik fehlt jedoch bislang. Dies ist der Grund, weshalb in der vorliegenden Arbeit das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen am Beispiel der Museumspädagogik behandelt wird.

Die Spezialisierung des allgemeinen Problems läßt sich nicht nur aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft begründen, das Problem stellt sich auch auf der Seite der Praxis.

In einer besonders krassen Form zeigt es sich an folgendem Beispiel: In einem Bericht über eine Fachtagung, die das "Theoriedefizit" der Museumspädagogik etwas verringern und mit "Grundsatzreferaten von Vertretern der Nachbardisziplinen" der Museumspädagogik einen Beitrag zu ihrer wissenschaftlichen Ver-

---

2) Dies wird z.B. im "Handbuch Museumspädagogik" von WESCHENFELDER/ZACHARIAS (1981) deutlich.

3) Hier lassen sich nicht nur die Beiträge von BAACKE (1975) und OTTO (1969) sowie die Dissertation von KÖSTER (1983) - die Musikpädagogik zwar als Ganzes betrachtet, aber auf eine spezielle soziologische Theorie bezieht - nennen, die gesamte Tagung "Schule und Museum" der Kommission Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1984 legt dafür Zeugnis ab.

ankerung leisten sollte, findet sich der Satz: "Die Grundsatzreferate wurden von Vertretern der Bezugswissenschaften Kommunikationsforschung, Psychologie und Soziologie, die Pädagogik hingegen aus der Sicht eines Museumsmannes vorgetragen." (KLEIN 1977, S. 10. Hervorh. U.H.) Das ignorierte Verhältnis der Museumspädagogik zur Pädagogik, insbesondere zur pädagogischen Wissenschaft, stellt zwar eine extreme Ausprägung dar, doch war bei verschiedenen Kontakten mit der Praxis im Rahmen von Unterrichtshospitationen und Gesprächen mit Museumspädagogen festzustellen, daß eine bewußte Bezugnahme in der museumspädagogischen Arbeit auf die Pädagogik, wenn überhaupt, so nur sehr fragmentarisch hergestellt wird.

Dieser für beide Seiten bedauerliche Sachverhalt bedarf auch auf beiden Seiten der Bemühung um eine Verbesserung des Verhältnisses; der Wunsch, einen Beitrag dazu zu leisten, hat als praktisches Interesse das akademische Interesse am Thema bestärkt.

2. Fragestellung und Ziel der Untersuchung

Das Ineinandergreifen des allgemeinen und des speziellen Problems führt auch in der Fragestellung der Untersuchung zu zwei miteinander verflochtenen Aspekten:

- Es geht einerseits um die Frage, welches die spezifischen Eigenheiten der Museumspädagogik als einem speziellen Bereich der Museumsarbeit sind und ob die Annahme berechtigt ist, Museumspädagogik sei auch ein spezieller Bereich der Pädagogik.
- Andererseits soll sowohl durch die gesamte Art des Vorgehens wie auch durch explizite Ausführungen die Frage behandelt werden, wie die speziellen Bereiche der Pädagogik mit dem Gesamtkomplex der Pädagogik, insbesondere der pädagogischen Wissenschaft zusammenhängen bzw. wie ein solcher Zusammenhang hergestellt werden kann.

Das Ziel, in dem beide Aspekte der Fragestellung zusammenlaufen, ist die Begründung der Museumspädagogik als einer speziellen Pädagogik.

Dieses Untersuchungsziel ist verbunden mit der Absicht, einen Beitrag zu leisten zu der von RÖHRS formulierten "wichtige(n) Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft" der "Einholung" spezieller pädagogischer Bereiche in den breiteren erziehungswissenschaftlichen Rahmen (RÖHRS 1973, S. 17): Nicht nur ist das Fachwissen der Erziehungswissenschaft um den museumspädagogischen Aspekt quantitativ zu bereichern, es steht auch zu erwarten, daß durch das Spezielle der Museumspädagogik das Allgemeine der pädagogischen Theorie qualitativ bereichert wird - sei es durch Bestätigung, sei es durch Modifikation. Umgekehrt dürfte dann die pädagogische Wissenschaft auch auf die Museumspädagogik bereichernd wirken können, indem sie dieser ihr allgemeines Wissen systematisch nutzbar macht.

3. Die Anlage der Untersuchung

Die dargelegte Fragestellung ließ für die Anlage der Untersuchung bestimmte Vorgehensweisen als ungeeignet ausscheiden.

So war die Reihenfolge, die in einer Untersuchung üblicherweise eingehalten werden kann - zuerst die Erarbeitung der theoretischen und begrifflichen Grundlagen, dann die eigentliche Untersuchung - in diesem Zusammenhang nicht möglich, da ja gerade die Annahme, daß die Museumspädagogik ein pädagogischer Bereich sei, erst schrittweise zu begründen sein würde, das heißt auch, daß die Berechtigung erziehungswissenschaftlicher Grundlagen erst würde erwiesen werden müssen. Ebenso verbot es sich, an den Anfang der Untersuchung eine Definition der Museumspädagogik zu setzen - schließlich sollten deren Grundlagen ja erst erarbeitet werden.

Andererseits gab es auch keinen Anfangspunkt, in dem nicht schon bestimmte Voraussetzungen enthalten gewesen wären. Und es ist auch nicht möglich, 'theoriefrei' zu arbeiten, da ein Vorgehen, das über ein gleichsam aus sich selbst entwickeltes Verständnis nicht hinauskäme, wissenschaftlich unbefriedigend wäre.

Diese der Sache inhärenten Schwierigkeiten verwiesen wie von selbst auf ein Vorgehen, das - statt linear - zirkulär angelegt ist und in dieser Anlage die genannten Schwierigkeiten nicht nur aufzuheben, sondern produktiv umzusetzen geeignet ist.

Eine solche Umsetzung gelingt durch die bewußte Bezugnahme

auf Voraussetzungen, die zwar implizit bleiben, aber dennoch zum Voranschreiten der Erkenntnisgewinnung beitragen, und zwar bis zu jenem Punkt, an dem sie reflexionsbedürftig werden. Auf der Grundlage des so Erarbeiteten wird dann die nächste Reflexionsstufe durchlaufen, in der die Klärung jener ersten Voraussetzung so weit vorangetrieben wird, wie ein auch hier wieder implizit vorausgesetztes Element tragfähig ist - und so weiter: Man erkennt in diesem durch wechselseitige Bereicherung von Element und Kontext gekennzeichneten spiralförmig verlaufenden Klärungsprozeß unschwer den hermeneutischen Zirkel.

Eine solche Vorgehensweise, in der Hermeneutik nicht als spezielle Forschungstechnik (der Auslegung), sondern umfassender als spezielle Art und Weise der Erkenntnisgewinnung verstanden wird, entspricht dem Konzept qualitativer Sozialforschung, deren "Annäherung an die soziale Realität mit Hilfe offener Verfahren erfolgt" (HOPF 1979, S. 14). Dazu wird das "zunächst noch wenig bestimmte theoretische Vorverständnis" aufgegriffen und in einem "steten Austauschprozeß" mit erhobenem Material "präzisiert, modifiziert oder revidiert". - In der vorliegenden Untersuchung entspringt dieses Material vor allem einer umfassenden Literaturuntersuchung, die mit dem entsprechenden methodischen Arrangement gewissermaßen als indirekte empirische Untersuchung aufgebaut ist.

Die "enge Wechselbeziehung zwischen theoretischem Vorverständnis und empirischem Material und das Verfahren einer sich schrittweise vortastenden Klärung und Revision von Begriffen, Interpretationen und theoretischen Annahmen" (HOPF, S. 29), die für qualitative Forschung konstitutiv ist, dürfte auch Heinrich ROTH gemeint haben, als er für die Pädagogik als Erziehungswissenschaft "den Einbau erfahrungswissenschaftlicher Methoden in den hermeneutischen Zirkel" forderte (ROTH 1966, S. 127).

4. Der Aufbau der Arbeit

Das spiralartige Voranschreiten des Klärungsprozesses bestimmt auch den gesamten Aufbau der Arbeit.

Der Untersuchungsteil der Dissertation gliedert sich in drei Kapitel, die jeweils einer Reflexionsstufe (bzw. Zirkelrunde) entsprechen. Sie sind so aufeinander bezogen, daß einerseits eine Zunahme an Detailliertheit erreicht, andererseits die Perspektive auf die Museumpädagogik verändert wird.

Das Kapitel II dient der Annäherung an die Museumspädagogik. Sie wird aus ihrem institutionellen Kontext, dem Museum, schrittweise herausgearbeitet. Am Ende des Kapitels zeigt ein einfaches Raster die verschiedenen Möglichkeiten der Umgrenzung der Museumspädagogik im Rahmen der publikumsbezogenen Museumsarbeit und hält gleichzeitig den Wissensstand der ersten Untersuchungsphase fest.

Im Kapitel III geht es um die Museumspädagogik selbst, verstanden als ein spezieller Bereich der Museumsarbeit. Vor allem durch die Literaturanalyse soll dieser Bereich in seiner Eigenheit faßbar werden.

Im Kapitel IV wird die Museumspädagogik als spezielle Pädagogik betrachtet. Durch die Bezugnahme auf den pädagogischen Zusammenhang kann dem in den vorausgegangenen Kapiteln erarbeiteten Bild der Museumspädagogik das noch fehlende Element hinzugefügt werden, das die bisher gewonnenen Erkenntnisse zum Abschluß bringt und zu einer Definition der Museumspädagogik führt. Im Rahmen der Verknüpfung der Museumspädagogik mit der allgemeinen Pädagogik und der pädagogischen Wissenschaft wird auch die prinzipielle Frage des Verhältnisses der Pädagogik zu ihren Bereichen behandelt.

II. DAS ARBEITSFELD MUSEUM ALS SPEZIFISCHER BEDINGUNGSRAHMEN DER MUSEUMSPÄDAGOGIK

Das Museum, so wie wir es in unserer Zeit kennen, ist eine Einrichtung, die unter ganz verschiedenen Gesichtspunkten charakterisiert werden kann. Da ist zunächst der augenfälligste - weil materielle - Aspekt zu nennen: das Museum ist "ein Ausstellungsgebäude für Kunstgegenstände und wissenschaftliche Sammlungen" (DUDEN 1974. Hervorh. U.H.).

Dagegen steht die Sammlung im Mittelpunkt der Charakterisierung des Deutschen Museumsbundes:

"Ein Museum ist eine von öffentlichen Einrichtungen oder von privater Seite getragene, aus erhaltenswerten Kultur- und naturhistorischen Objekten bestehende Sammlung, die zumindest teilweise regelmäßig als Ausstellung der Öffentlichkeit zugänglich ist, gemeinnützigen Zwecken dient und keine kommerzielle Struktur oder Funktion hat" (DMB 1978. Hervorh. U.H.).

Darüber hinaus müsse es eine fachbezogene Konzeption aufweisen und fachlich geleitet sein, seine Sammlung müsse fachmännisch betreut werden und wissenschaftlich ausgewertet werden können, und die Schausammlung habe eine eindeutige Bildungsfunktion aufzuweisen (a.a.O.).

Ausgehend von der wesentlichsten Aufgabe des Museums beschreibt BALS die neuzeitlichen Museen als "Plätze der Dokumentation" und führt aus (BALS 1973, S. 3. Hervorh. U.H.):

"Zeugnisse aus der Geschichte der Menschheit, aus dem Ablauf unserer historischen, technischen, soziokulturellen, unserer physischen, psychischen und philosophischen, aber auch unserer künstlerischen Entwicklung bieten in ihren Ausstellungen einen Überblick vom Weg des Menschen durch die Zeiten und informieren über das, was in diesen Zeiten lebendig war an Ideen, Können und Gebräuchen. ... Sie sammeln, bewahren und zeigen ein Erbe, das uns allen gehört ..." (a.a.O.).

Das Museum wird im folgenden Kapitel nicht nur als Institution mit eigenem Charakter, sondern auch als Arbeitsfeld der Museumspädagogik betrachtet, das für deren Wirken einen spezifischen Bedingungsrahmen bildet.

Indem die einzelnen Aspekte des Museums nach ihrer Relevanz für die museumspädagogische Arbeit zunehmend ausführlich behandelt werden, erfolgt auch eine schrittweise Annäherung an

den speziellen Aufgabenbereich, den die Museumspädagogik innerhalb der Institution Museum innehat.

1. Zur geschichtlichen Entwicklung des Museums

Wenn man vom heutigen Verständnis des Museums ausgeht, kann das antike griechische museion trotz seines Namens nicht als Museum angesehen werden: Das museion war eine den Musen geweihte heilige Stätte, die der Pflege von Musik und Dichtung diente und auch Akademie der Wissenschaften war (DÖRING 1977, S. 2). Auch die Ansammlungen von künstlerischen Bildern und Geräten, die in der Antike in Griechenland, in Ägypten und im Orient entstanden, können allenfalls als Vorläufer der heutigen Museen bezeichnet werden:

In Griechenland wurden in Tempeln oder speziellen Schatzhäusern (thesauroi) Weihegeschenke aufbewahrt, die nicht nur sakrale Funktion hatten, sondern die aufgrund ihres hohen materiellen Wertes auch als Staatsschatz für Notzeiten gehortet wurden (a.a.O., S. 3).

Die Kunstsammlungen der Römer, die vor allem griechischer Herkunft waren und vielfach aus Raubgut stammten, verdankten ihr Entstehen vermutlich vorwiegend dem privaten Sammel- und Schmuckbedürfnis vermögender Bürger (a.a.O., S. 3f.).

Ein solcher 'Schatz-Charakter' ist jedoch nicht nur den antiken Kunstsammlungen eigen, sondern auch die mittelalterlichen Kirchenschätzen, die aus religiösen Motiven angesammelt wurden (a.a.O., S. 5).

Ebenso kann man die vorwiegend Repräsentationszwecken dienenden Sammlungen weltlicher Fürstenhäuser in der frühen Neuzeit als Schatz-Sammlungen ansehen. Aus diesen fürstlichen Sammlungen entwickelten sich in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts die sog. Kunst- und Naturalienkabinette. Aus Freude am Ungewöhnlichen und Seltsamen wurden von den Fürstenhäusern Sammlungen angelegt, die künstlerische, kunstgewerbliche und technische Produkte, aber auch Naturobjekte umfaßten. Diese unsystematisch zusammengestellten Sammlungen waren nicht öffentlich zugänglich, boten jedoch Studien- und Bildungsmöglichkeiten, allerdings nur für Angehörige des Fürstenstandes, für die sie im Rahmen der Hofmeister-Erziehung auch bereits

als Unterrichtsmittel genutzt wurden (MEYER 1973, S. 29; KLEMM 1973, S. 32).

Diese Übergangsphase von der Schatzkammer- zur Dokumentationssammlung ist als Entwicklungsbeginn des Museumswesens im heutigen Verständnis anzusehen (HERFF 1967, S. 18; KLEMM 1973, S. 32).

Im 18. Jahrhundert gliederten sich die Kabinette in Einzelmuseen auf, gleichzeitig ist der Beginn wissenschaftlicher Bearbeitung der Bestände zu verzeichnen (KLEMM 1973, S. 33).

Eine bedeutsame Entwicklung - und für das heutige Museumswesen konstitutiv - war die Öffnung der Museen für die Bevölkerung.

Im Zuge der Aufklärung wurden ab Mitte des 18. Jh. die ersten öffentlichen Museen gegründet, so 1759 das British Museum (MEYER 1973, S. 30). Auch die fürstlichen Sammlungen wurden schrittweise der Öffentlichkeit zugänglich gemacht oder in öffentlichen Besitz genommen wie der Louvre, der 1793 durch den Druck der Französischen Revolution in ein dem Volke zugängliches Museum umgewandelt wurde (BALS 1973, S. 4).

Seit dem 18. Jh. traten auch die öffentlichen Museumsträger - v.a. die Städte - gegenüber den privaten Trägern immer mehr in den Vordergrund; in der heutigen Zeit befinden sich etwa zwei Drittel der Museen in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Tab. 1 im Anhang).

Zur Überführung privater Sammlungen in öffentlichen Besitz durch Verkauf oder Schenkung[1)] kamen zunehmend auch die Neugründungen öffentlicher Museen.

Im 19. Jh. ist eine stetige Differenzierung in verschiedene Museumstypen zu verzeichnen. Dieser Trend der Aufgliederung der bisher üblichen Universalsammlungen in Fachsammlungen hat-

---

1) Z.B. führte die Schenkung des Großherzogs Ludewig von Hessen zum Entstehen des Hessischen Landesmuseums in Darmstadt. (BOTT 1970a, S. 7).

te im 18. Jh. begonnen und verstärkte sich im 19.: Bestände wurden aufgegliedert, einzelne Abteilungen abgetrennt und in separate Gebäude verlegt, wodurch gleich eine ganze Reihe neuer Museen entstand (HERFF 1967, S. 20). Auch die Neugründungen folgten diesem Trend zur Spezialisierung.

Landschaftsbezogene Forschungsmuseen, Landes- und Heimatmuseen umfaßten allerdings weiterhin verschiedene fachliche Gesichtspunkte, wenn auch bei letzteren die regionale Kulturgeschichte zumeist im Vordergrund steht.

Das 19. Jh. wird wegen der zu dieser Zeit massiv einsetzenden Wissenschaftsorientierung - Fachbezogenheit und wissenschaftliche Bearbeitung der Sammlungen - und der großen Zahl an Museumsneugründungen auch als die Blütezeit des Museums bezeichnet (z.B. HERFF 1967, S. 27).

2. Das Museum der Gegenwart

2.1. Die Aufgaben des Museums

Bei den Sammlungen der Antike und den Vorläufern des Museums im Mittelalter stand das Sammeln deutlich im Vordergrund. Im 18. Jh. kam mit der wissenschaftlichen Bearbeitung des Gesammelten die Aufgabe des Forschens und mit der schrittweisen Öffnung der Museen für die Bevölkerung das Präsentieren als wichtige Aufgaben des Museums hinzu.

Um die Forschungsarbeit der Museen wie auch die Präsentation der Sammlung zu verbessern, wurde zu Beginn des 20. Jh. die bisherige Gepflogenheit, alle vorhandenen Sammlungsgegenstände auszustellen, geändert. Ein Teil der Objekte - ausgewählte, exemplarische Stücke - wird der Öffentlichkeit als Schausammlung dargeboten, der andere Teil befindet sich im Magazin, das jedoch nicht nur Depot ist, sondern als Studiensammlung auch Forschungszwecken dienen kann (HERFF 1967, S. 27; MEYER 1973, S. 30). Heute ist im Durchschnitt ungefähr die Hälfte des Sammlungsguts ausgestellt, die andere Hälfte magaziniert (KREISSIG u.a. 1979, S. 48).

Zu Beginn des 20. Jh. kam dem Museum als Bildungseinrichtung immer mehr Bedeutung zu. Vor allem im Rahmen der Reformbewegungen dieser Zeit, insbesondere der Volksbildungsbewegung,

wurde das Potential der "Museen als Bildungsstätten" (SCHRIFTEN 1904) zu nutzen gesucht.

Nach der Zeit des Nationalsozialismus und dem 2. Weltkrieg konnte in der Bundesrepublik Deutschland nicht sofort wieder an den Entwicklungsstand des Museumswesens, der Anfang des Jahrhunderts erreicht gewesen war, angeknüpft werden[2]. In den ersten beiden Jahrzehnten nach Ende des 2. Weltkrieges war die Museumsarbeit vorwiegend 'objektbezogen', d.h. die Wiederzusammenstellung und Ergänzung der Sammlungen und ihre fachliche Aufarbeitung standen im Vordergrund der Bemühungen (KLAUSEWITZ 1980, S. 2).

Mitte der 60er-Jahre brachte ein Anstoß aus den USA eine neue Entwicklung in Gang: Die Rolle, die dort die Museen in der Öffentlichkeit innehaben als Kulturzentren, regte in der bundesdeutschen Museumslandschaft zu Diskussionen über Standort, Funktion und Aufgabe des Museums in der heutigen Zeit und zu praktischen Veränderungen an[3]. Der Präsentation der Bestände, der Öffentlichkeitsarbeit und speziell den Fragen der Vermittlung wurde dabei herausragende Bedeutung zugemessen (KLAUSEWITZ 1980, S. 2). Wie gezeigt werden wird, liegt in dieser Zeit auch das Anfangsstadium der gegenwärtigen Museumspädagogik.

Mit der verstärkten Berücksichtigung des Aspektes der Vermittlung treten nun als tragende Elemente der Aufgabenstruktur des Museums das Sammeln und Bewahren, das Forschen und das Präsentieren und Bilden gleichgewichtig nebeneinander. Diese

---

2) Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Bundesrepublik Deutschland. - Zur Entwicklung des Museumswesens in der Deutschen Demokratischen Republik sei v.a. auf einschlägige Veröffentlichungen in der "Neuen Museumskunde", Berlin verwiesen.
Wichtige Autoren: Joachim AVE, Kurt PATZWALL, Sonnfried STREICHER.
Einen Überblick über die "Museumspädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik" gibt ROTHENBERGER (1977) und (1980).

3) Die Diskussion ist zu verfolgen anhand von: BOTT 1970; OSTEN 1971; DEUTSCHE UNESCO-Kommission 1973; DFG 1974; AUER 1975.

Kombination der Aufgaben bzw. Tätigkeiten bestimmt heute unsere Vorstellung dessen, was ein Museum ist und sein soll - vgl. dazu auch die Einleitung zum vorliegenden Kapitel.

Das Sammeln ist die Grundlage der Museumsarbeit (KLAUSEWITZ 1983, S. 11). Sammeln meint das gezielte Zusammentragen von Objekten durch Ausgrabung, sonstige Bergung oder Kauf. Die ausgewählten Objekte müssen sich durch "materielle, künstlerisch-ästhetische, funktionale, geistige oder ideelle Qualitäten auszeichnen" (a.a.O.), Seltenheit oder gar Einmaligkeit und wissenschaftliche Bedeutsamkeit eines Objekts sind wichtige Auswahlkriterien. Darüber hinaus wird das Sammeln von übergeordneten Zielen angeleitet, wie z.B. dem, "... solche Werte der Kultur und der Natur zu retten, die, wenn sie nicht jetzt geborgen werden, für die Menschheit unwiederbringlich verlorengehen werden." (a.a.O.)

Das Bewahren ist mit dem Sammeln aufs engste verbunden. Vielfach sind Objekte bereits dadurch vor dem Verfall oder dem Verlorengehen bewahrt, daß sie gesammelt wurden. Doch versteht man unter Bewahren auch alle speziellen Tätigkeiten zur Erhaltung, ggf. Wiederherstellung der Objekte (Restauration) und zu ihrem Schutz (z.B. vor Licht, Feuchtigkeit, aber auch Diebstahl).

Die Objektsammlung ist nicht nur das hervorstechendste Charakteristikum des Museums, sondern auch Ausgangspunkt der anderen Aufgaben des Museums, nämlich des Forschens und Bildens.

Die Wahrnehmung dieser beiden letztgenannten Aufgaben verbindet das Museum auch mit anderen Institutionen: Bei der fachwissenschaftlichen Arbeit bestehen Ähnlichkeiten zur Forschungsarbeit der Universitäten - die Universitätsmuseen markieren diese Verbindung in besonderer Weise. Die direkt öffentlichkeitsbezogenen Tätigkeiten des Museums - Präsentieren und Bilden - rücken das Museum in die Nähe anderer Bildungseinrichtungen. Mit den Schulen steht das Museum durch verschiedene Formen der Zusammenarbeit aber auch faktisch in Verbindung.

Die Eigenheit des Museums in Abgrenzung zu anderen öffentlichen Einrichtungen liegt dabei immer in der spezifischen

Kombination seiner Aufgaben und Tätigkeiten.

2.2. Die verschiedenen Museumstypen

Im Laufe der geschichtlichen Entwicklung des Museumswesens ist ein steter Trend zur Differenzierung zu verzeichnen. Die Grundlage dieser Differenzierung sind die Museumsobjekte bzw. die von ihnen vergegenständlichten Wirklichkeitsbereiche; auf dieser Grundlage läßt sich jedes Museum einem bestimmten Typus zuordnen.

Die Kriterien, anhand derer die Differenzierung der Museumsobjekte und damit der Museen erfolgt, sind zwar variabel, doch nicht beliebig.

Eine Gliederung mit Bezug auf die wissenschaftlichen Disziplinen, die den jeweiligen Objekten entsprechen, ist naheliegend und geht auch in die meisten Typologien ein. Solcherart differenzierte Fachmuseen unterteilen sich zunächst in die großen Bereiche "Natur" und "Kultur". Ersterer umfaßt die Museen der exakten Naturwissenschaften (Physik; Chemie; Astrowissenschaften; teilweise Geowissenschaften) und die naturhistorischen Museen (Geologie; Paläontologie; Botanik; Zoologie; Anthropologie) - zum Bereich "Kultur" zählen Kunstmuseen und die kulturgeschichtlichen Museen. Als kulturgeschichtliche Museen sind anzusehen: Museen für Geschichte, Vorgeschichte, Archäologie; Museen für Volkskunde; für Völkerkunde; für Technik; für Kunstgewerbe (die aber ebenso den Kunstmuseen zugerechnet werden) und Spezialmuseen wie z.B. für Spielzeug, Schiffahrt, Numismatik[4]).

Eine solche Einteilung hat nur groben Ordnungscharakter - in der Praxis greifen die Bereiche häufig ineinander: z.B. exakte Naturwissenschaften und Technik, Völkerkunde und Kunst. Der geschichtliche Aspekt wohnt per se nahezu jedem Museumstyp inne, er besitzt allerdings unterschiedlichen Stellenwert.

Hinzu kommt, daß von einer Reihe von Museen Objekte gesammelt werden, denen nicht so einfach eine wissenschaftliche

---

4) Grundlage der bisherigen Darstellung: SCHÄFER 1974.

Diziplin zugeordnet werden kann. Für die Typisierung dieser Museen ist der vergegenständlichte Wirklichkeitsbereich selbst ausschlaggebend: z.B. bei Technikmuseen, Industrie-, Verkehrsmuseen, aber auch bei Personalmuseen[5]. Somit ist das fachliche Kriterium zu erweitern und zu präzisieren als 'Wissenschafts- und Wirklichkeitsbereich', den die Museumsobjekte dokumentieren.

Neben diesem Kriterium ist zur Typisierung der Museen sehr häufig auch das Kriterium des geographischen Bereichs angezeigt, auf den sich die Sammlungsobjekte beziehen: vom Kontinent oder Land, auf das sich ein ethnologisches Museum spezialisiert hat (z.B. das Ägyptische Museum in Berlin) über die Landschaftsregion (z.B. Dithmarscher Landesmuseum in Meldorf) bis zum engeren Bereich einer speziellen Stadt (Stadtmuseum).

Wenn man die beiden Kriterien des dokumentierten Wirklichkeits- und Wissenschaftsbereichs und des geographischen Bereichs miteinander verknüpft, lassen sich fast alle Museen sehr genau charakterisieren und damit Typen zuordnen.

Man kann so auch die Tendenz erkennen, daß größere Museen fachlich enger spezialisiert sind, jedoch einen größeren geographischen Bereich umfassen als kleine Museen, die als 'Heimatmuseen' ihr Sammlungsgut aus einen recht eng begrenzten geographischen Raum beziehen, dafür aber häufig mehrere Fach- bzw. Wirklichkeitsbereiche umfassen - von der Stadt- über die Siedlungsgeschichte bis zur biologischen und geologischen Dokumentation.

Darüber hinaus sei ergänzend auf eine (kleinere) Reihe von Museen verwiesen, deren augenfälligstes Merkmal die besondere Art der Präsentation darstellt und bei denen dieses Kriterium die beiden anderen dominiert. Hier ist v.a. an Freilichtmuseen gedacht, doch auch mobile Museen (Museumsbus) oder Kindermu-

---

(5) Ein Personalmuseum ist einer Persönlichkeit der Geschichte gewidmet; vor allem bedeutende Künstler, Wissenschaftler und Personen des politischen Lebens, aber auch Erfinder werden auf diese Weise in ihrem Werk und Leben dargestellt, so z.B. Johannes Gutenberg im Gutenberg-Museum in Mainz. Zum Personalmuseum als Typ: ZANKL 1975.

seen sind so gut zu charakterisieren.

Nicht zuletzt dürfte darüber hinaus eine Unterteilung von Nutzen sein, die zwischen Museen im engeren Wortsinne (vgl. den Definitionsvorschlag des DMB 1978) und museumsähnlichen Einrichtungen wie Planetarien oder Gedenkstätten unterscheidet, um eine Dokumentationsstätte präzise zu bezeichnen.

Daß das Problem der Typisierungskriterien nicht nur theoretischer Natur ist, erkennt man spätestens bei der Beschäftigung mit Besuchsstatistiken, die interessante Unterschiede in der Spartenbildung und damit in den Aussagen zur jeweiligen Besuchshäufigkeit aufweisen (s.w.u.).

2.3. Das Museum als Institution

Nach der Darstellung der typischen Aufgaben des Museums und der Erörterung seiner Charakterisierungsmöglichkeiten soll im folgenden noch einmal das Museum als Ganzes, nämlich als Institution, betrachtet werden.

Unter den verschiedenen Gesichtspunkten, die dem zugrunde liegen können[6], wird hier jener gewählt, der auf den gesellschaftlichen Zusammenhang der Institution Museum abhebt. Zu dieser Frage liegen eingehende soziologische Untersuchungen vor[7], die auf der Grundlage eines systemtheoretischen Ansatzes die strukturellen Bindungen und die Funktionen des Museums in der Gesellschaft herausarbeiten; vor allem auf diesen Untersuchungen beruht die folgende Darstellung.

2.3.1. Die strukturellen Bindungen des Museums

Das Museum als Institution ist an die Öffentlichkeit nicht direkt gebunden, direkte Bindungen bestehen jedoch an die Wissenschaft sowie an politische Instanzen, durch die die Öffent-

---

6) Zwei Beispiele: Das Museum wird als System angesehen und auf der Grundlage der Systemtheorie behandelt (KÖSTER 1983, S. 77-107). - Unter anthropologischer Fragestellung werden die psychischen und sozialen Voraussetzungen des institutionalisierten Sammelns untersucht (MALINOWSKI 1975).

7) TREINEN 1973a, 1973b, 1974a, 1974b, 1975. Die grundlegende Arbeit ist die erstgenannte.

lichkeit einen indirekten Einfluß auf das Museum gewinnt.

Zur Erklärung der Bindung des Museums an die Wissenschaft bezieht sich TREINEN auf einen Wandel von "Traditionsbewußtsein" zu "historischem Bewußtsein" in der industriellen Gesellschaft.

> Als Traditionsbewußtsein bezeichnet er die Legitimierung von Denk- und Handlungsschemata, die unter Hinweis auf deren Kontinuität erfolgt. Allmählich werden traditionsbezogene Denkmuster durch wissenschaftlich begründbare Weltbilder ersetzt (Legitimation qua Rationalität). In diesem Rahmen erhält 'Vergangenheit' eine neue Dimension durch den Wunsch nach Sichtbarkeit und rationaler Deutung der Vergangenheit - dieses ist mit historischem Bewußtsein gemeint. (1973a, S. 336, 339)

Mit verstärktem Aufkommen von historischem Bewußtsein in der Gesellschaft erhalten Objekte, die ihre traditionelle (instrumentale oder symbolische) Bedeutung für die Gegenwart verloren haben, unter Bezug auf ein Wissenschaftsgebiet eine neue Bedeutung als historisches Objekt. Die Wissenschaft liefert dazu - so TREINEN - den "universalen Bezugsrahmen in je spezieller fachlicher Ausprägung. Durch Bezug auf diesen universalen Rahmen wird ein erhaltenswerter Objektbereich definierbar, wird die Auswahl zu sammelnder Objekte gesteuert und ihre museale Darbietung legitimiert" (S. 345). Diese 'Umwertung' der musealisierten Objekte hat zur Konsequenz, daß ihre (neue) Bedeutung nur durch Bezug auf den jeweiligen Wissenschaftsbereich erschlossen werden kann.

In Bezug auf die Öffentlichkeit heißt dies, daß der Zugang zum genannten wissenschaftlichen Verständnis musealer Sammlungsobjekte an einen gewissen Bildungshintergrund gebunden ist, der seinerseits auch durch "die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialkategorialen Lagen" (S. 340) beeinflußt ist. Empirische Daten zum Bildungsstand des Museumspublikums können diese Aussagen TREINENS prinzipiell stützen, verweisen aber auch auf notwendige Differenzierung (s.w.u.).

Darüber hinaus ist das Museum durch diesen "universalen Rahmen" der Wissenschaft indirekt abhängig von Öffentlichkeit, dergestalt, daß das Bestehen des heutigen Museumswesens die generelle Akzeptierung dieses Rahmens voraussetzt, d.h. daß ein wissenschaftsorientiertes Weltbild in der Öffentlichkeit vorherrscht.

Die Bindung des Museums an politische Instanzen begründet TREINEN (1973b, S. 110) so: Da sich die Museen nicht selbst finanziell tragen können, sind sie auf die Zuweisung öffentlicher Finanzmittel angewiesen, die von politischen Subsystemen zur Verfügung gestellt werden. Durch die Abhängigkeit der Museen von öffentlicher Finanzierung - der Zuschußbedarf liegt etwa bei 80 % der Ausgabensumme (vgl. Tab. 2) - besteht laut TREINEN für die politischen Instanzen die Möglichkeit der Einflußnahme auf die Arbeit der Museen, die um so größer ist und um so stärker genutzt wird, je höher die finanziellen Zuwendungen sind.

Politische Einflußnahme konstatiert in einer Rede als Vorsitzender des Deutschen Museumsbundes auch KLAUSEWITZ:

Während die Jahre zwischen 1945 und 1965 für die bundesdeutschen Museen durch finanzielle Kargheit charakterisiert gewesen seien, habe doch in dieser Zeit relativ große Freiheit von kulturpolitischer Bevormundung geherrscht.

Ab Mitte der 60er Jahre habe der aus den USA kommende Anstoß, die Museen als Kulturzentren zu verstehen, Veränderungen mit weitreichenden Folgen bewirkt: Verändert worden sei v.a. die Ausstellungspraxis durch innenarchitektonische Umgestaltung, Aktualisierung der Ausstellung, didaktische Bearbeitung usw. Die Anerkennung dieser Maßnahmen in der Öffentlichkeit habe sich in stetig steigenden Besucherzahlen geäußert, die bewirkten, daß die politischen Instanzen das Museum als einen wesentlichen Faktor des kulturellen Spektrums anzuerkennen begannen und sie in das kulturpolitische System verstärkt einbezögen.

Zwar habe dies positive Folgen gehabt, die v.a. von der vergrößerten finanziellen Kapazität der Museen herrührten, doch sei als negative Folge aus der Sicht der Museen eine verstärkte Einflußnahme der politischen Instanzen auf das Museum zu beklagen.

Diese Einflußnahme äußere sich auf administrativer Ebene durch eine Art "bürokratischer Umklammerung" (Gesetze, Regeln, Verwaltungsanordnungen) und auf kulturpolitischer Ebene durch den Versuch, über die Weisungsbindung das Museum einzuspannen in die jeweilige Kulturpolitik. (KLAUSEWITZ 1980, S. 5-7)

Allerdings muß gesehen werden, daß die Bindung der Museen an politische Instanzen zwei Seiten hat: die der 'Indienstnahme' für politische Ziele und die der demokratischen Kontrolle.

Während erstere vorwiegend die Inhalte der Museumsarbeit betrifft (etwa Konzeption des Museums, Förderung oder Behinderung bestimmter Arbeitsschwerpunkte, ggf. sogar Einflußversuche auf konkrete thematische Arbeit), bezieht sich letztere eher auf formale Aspekte wie die Transparenz der Finanzen.

Bei einer Bewertung dieser angedeuteten politischen Einflüsse wird man dazu neigen, einerseits die Forderung BUNGENSTABs (1980, S. 15) zu unterstützen, daß die (inhaltliche) Arbeit in den Museen "frei von äußeren Einflüssen vonstatten" gehen kann und den Museen ein hohes Maß an Autonomie und Entscheidungsfreiheit zugebilligt wird, aber andererseits auch anzuerkennen, daß Museen als öffentliche Einrichtungen der (formalen) öffentlichen Kontrolle unterworfen sein müssen. Daß die beiden Aspekte jedoch darüber hinaus einer differenzierten Behandlung und auch Bewertung bedürfen, mag für den inhaltsbezogenen am Beispiel des politischen Zieles, der in der Bevölkerung teilweise vorhandenen Ausländerfeindlichkeit im Rahmen der Aktivitäten eines ethnologischen Museums entgegenzutreten, ebenso deutlich werden wie für den formalen am Beispiel der von KLAUSEWITZ (1980, S. 7) beklagten "Umklammerung", die ihrerseits auf die inhaltliche Museumsarbeit Auswirkungen hat.

Zwar dürfte in einer demokratischen Gesellschaft der Anspruch "Museen sind für die Bevölkerung da" (BUNGENSTAB a.a.O.) ein geeignetes Kriterium für die Bewertung der politischen Einflußnahme auf die Arbeit der Museen darstellen, doch heißt dies auch, daß über die konkrete Umsetzung dieses Anspruchs eine politische Auseinandersetzung geführt werden kann, ja oft sogar geführt werden muß[8].

2.3.2. Die Funktionen des Museums

In Verbindung mit den beiden dargestellten strukturellen Bindungen des Museums an die Wissenschaft und an politische Instanzen hat TREINEN auch Funktionen des Museums herausgearbeitet.

Häufig werden Aufgaben des Museums und Funktionen einander gleichgesetzt. Hier soll jedoch zwischen beiden unterschieden werden: Die Aufgaben sind durch Intentionalität und Normativität gekennzeichnet, wohingegen der Begriff der Funktion, so wie er hier verwendet wird[9], die Leistung oder Wirkung der

---

8) Vgl. zu dieser Frage: GLASER 1979 (Stadtrat und Kulturreferent der Stadt Nürnberg); BUNGENSTAB 1980 (Stadtrat und Kulturdezernent der Stadt Hannover); SCHWENCKE 1980 (MdL); TEYSSEN 1980 (MdB). Die drei Letztgenannten nehmen Stellung zu KLAUSEWITZ 1980.

9) Als Funktion wird in der Soziologie (Fortsetzung s. S. 25)

Einrichtung Museum für eine bestimmte Bezugsgröße quasi neutral beschreibt.

Aufgaben und Funktionen können miteinander zusammenhängen, einander sogar entsprechen, es ist jedoch auch möglich, daß sie voneinander abweichen oder sich gar widersprechen. Mit dem Begriff der Funktion lassen sich auch solche Wirkungen erfassen, die von den Handelnden weder beabsichtigt noch wahrgenommen werden (latente Funktion)[10].

Zwar wird der folgende Abriß auf TREINENs Arbeiten zurückgreifen, doch sind die dort genannten Funktionen erweitert und so geordnet, daß zuerst die Funktionen des Museums in Bezug auf die Gesellschaft als Ganzes angesprochen werden, sodann jene Funktionen, die dem Museum in Bezug auf Einzelpersonen bzw. Gruppen der Bevölkerung zukommen.

Die gesellschaftsbezogenen Funktionen sind die Leistungen des Museums für Existenz und Fortbestand der Gesellschaft[11]. Hier ist zunächst die kulturelle Überlieferung zu nennen. In den meisten Museen werden ausgewählte kulturhistorische Objekte gesammelt und erhalten - von Gemälden über Werkzeuge bis zu Kleidungsstücken -, die auf zweierlei Weise der Überlieferung dienen: zum einen repräsentieren sie gesellschaftlich nützliche Werte, das Kulturerbe, von dem in der Gegenwart jenes assimiliert wird, was für die Gegenwart und die vermutete Zukunft bedeutungsvoll und nützlich ist (MALINOWSKI 1975, S. 40), wenn auch vielleicht in einem anderen als dem ursprüng-

---

9) (Fortsetzung von S. 24): "... die Leistung, der Beitrag oder die erkennbare Konsequenz eines soz. Elements für den Aufbau, die Erreichung, Erhaltung oder Veränderung eines bestimmten Zustandes des ges. Systems (→ Struktur), zu dem das Element gehört" bezeichnet. (HARTFIEL 1976, S. 209f.).

In einem spezielleren Sinn meint Funktion im Rahmen der strukturell-funktionalen Theorie die Leistung eines sozialen Elements für den Stabilitätszustand eines gesellschaftlichen Systems.

In jüngerer Zeit wurde der Funktionsbegriff stärker instrumentalisiert, indem die Wahl des funktionalen Bezugspunktes (Stabilität, Veränderung, Destabilisierung) sich nun nach dem Erkenntnisinteresse des Forschers richtet.

10) Vgl. in der Pädagogik den Begriff der funktionalen in Abhebung von der intentionalen Erziehung.

11) Der Begriff der Leistung ist hier also weder mit positiver noch mit negativer Bewertung verbunden.

lichen Zusammenhang. Ein Beispiel wäre die Anregungs- und Vorbildwirkung, die für heutige Künstler und Kunsthandwerker von historischen Werken ausgehen kann, ein anderes die Überlieferung alter Handwerkstechniken[12]. Zum anderen befriedigen die Objekte, indem sie Geschichte dokumentieren, ein "retrospektives Interesse"(a.a.O., S. 41). Geschichtskenntnisse sind - so MALINOWSKI (a.a.O.) - ein "integrales Element der zeitgenössischen Kultur"; TREINEN spricht vom "historischen Bewußtsein".

Vom historischen Interesse zur Funktion der Förderung von nationaler oder Gruppenidentität ist es nur ein kleiner Schritt. Analog zur Identität von Einzelpersonen, die in der zeitlichen Dimension von den biographischen Ereignissen bestimmt wird, trägt auch bei Personengruppen die eigene Geschichte zur Identitätsbildung bei, z.B. zur Identität als Arbeiter oder - spezieller - als Bergarbeiter im Ruhrgebiet. Auch das Bewußtsein nationaler Identität und Zusammengehörigkeit kann durch den Bezug auf die Geschichte, das heißt hier: durch die in Museen dargebotenen Dokumente der eigenen Geschichte, gefördert werden. Diese Funktion haben in besonderer Weise die volkskundlichen Museen und die Stadt- und Heimatmuseen[13].

Der identitätsfördernden Funktion wiederum verwandt ist die Funktion der Repräsentation. Während vorgenannte auf die eigene Gruppe und auf Selbstfindung bezogen ist, zielt letztere nach außen und auf Selbstdarstellung. Besonders deutlich ist die Repräsentationsfunktion bei den fürstlichen Sammlungen des 16. und 17. Jh., die v.a. Reichtum demonstrierten. Doch kommt eine repräsentative Funktion auch unseren heutigen Museen zu, insofern sie der Darstellung der nationalen Bedeutsamkeit in Geschichte und Gegenwart dienen; dasselbe gilt innerhalb der Nationalstaaten für Länder, Regionen und Gemeinden (TREINEN

---

12) So wurden 1984 im Kunstpädagogischen Zentrum des Germanischen Nationalmuseums in Nürnberg 'Veit-Stoß-Schnitzkurse' angeboten.

13) Bei der Errichtung volkskundlicher Museen in manchen Staaten z.B. Afrikas treten Probleme auf, da sich wesentliche kulturelle Zeugnisse zum Teil im Besitz der völkerkundlichen Museen Europas befinden.

1974a, S. 29).

Wo die Repräsentationsfunktion die Herausstellung der eigenen Bedeutsamkeit (Macht, Reichtum, Fähigkeiten etc.) meint, geht es um die Bedeutsamkeit fremder Gesellschaften bei der Funktion der 'Horizonterweiterung'. Damit ist nicht ein rein intellektuelles Dazulernen gemeint, sondern auch das Verstehen und Geltenlassen fremder Kultur. Diese Möglichkeit kann sich vor allem durch ethnologische Museen bieten[14), 15)].

Gerade am Beispiel der europäischen Völkerkundemuseen wird sehr gut deutlich, wie sich die verschiedenen Funktionen überlagern: Sowohl die Funktion kultureller Überlieferung (z.B. abendländische Kulturtradition) wie auch die der Repräsentation (z.B. die Demonstration der nationalen Tüchtigkeit bei Bergung und Erforschung der fremden Kulturschätze oder die Demonstration nationaler Macht: Kolonialismus) und die Funktion der 'Horizonterweiterung' können diesem Museumstyp zugeschrieben werden. In welchem Maß bei den verschiedenen Museumsgattungen und auch bei den einzelnen Museen die genannten Funktionen wirksam werden, dürfte vom 'Zeitgeist' ebenso abhängen wie von politischen Einflüssen und vom Engagement der Museumsfachleute.

Unter den personenbezogenen Funktionen sollen die Leistungen der Institution Museum zum Nutzen der einzelnen Gesellschaftsmitglieder verstanden werden. Wenn Angehörige einer bestimmten Berufsgruppe das Museum bzw. seinen Objektbestand zu beruflichen Zwecken nutzen, wird die instrumentelle Funktion des Museums wirksam (TREINEN 1974a, S. 29). Diese Funktion tritt besonders hinsichtlich der Fachwissenschaften hervor, man denke an naturhistorische oder technikgeschichtliche Samm-

---

14) Siehe dazu die "Untersuchung zum Problem des Verstehens fremder Kulturen" von HAFERKAMP 1983.

15) Herrn Prof. Joachim MATTHES ist der Hinweis zu danken, daß in den Staaten der sog. Dritten Welt zwar zunehmend volkskundliche Museen eingerichtet werden, daß völkerkundliche Museen dort jedoch nicht zu finden sind (mündl. Mitt. vom 18.7.1984). Es kann vermutet werden, daß die Notwendigkeit der Identifizierung mit der eigenen Kultur der Kenntnisnahme fremder Kultur vorgeordnet ist, auch im Zeitablauf.

lungen. Doch auch kunstgeschichtliche und kunsthandwerkliche Museen können von den Fachleuten professionell genutzt werden; sie bekommen etwa auch eine paradigmatische Bedeutung, wenn Künstler sich bei ihrer Produktion an Museumsobjekten orientieren (a.a.O.).

Für das nichtfachliche Publikum liegt die besondere Bedeutung des Museums in der Möglichkeit, in direkter Anschauung den Kulturdokumenten und Naturobjekten gegenüberzutreten, die die verschiedensten Wissensbereiche in konkretem Sinne 'verkörpern'. Dem Museum kommt damit eine Bildungsfunktion zu. Die Bildungswirkung dürfte von der oberflächlichen Kenntnisnahme bis zur intensiven Auseinandersetzung mit dem dargebotenen Thema reichen.

Da angenommen werden kann, daß das breite Publikum größtenteils nicht über das hinter den Objekten stehende Fachwissen verfügt und so seine wissenschaftlich-systematische Bedeutung nicht erkennen kann bzw. daß das Publikum über das sachliche Kontextwissen (z.B. Geschichtsdaten) nur fragmentarisch verfügt, dürfte es für die Qualität der Bildungswirkung nicht unwichtig sein, daß es bei der Präsentation gelingt, den fachlichen Rahmen und den sachlichen Kontext des Objekts mit zu vermitteln.

Außer den beiden vorgenannten Funktionen ist eine hedonistische Funktion des Museums zu konstatieren. Hierunter ist all das zu verstehen, was den Museumsbesuch unterhaltsam und entspannend werden läßt: der zweckfreie Spaß am Kennenlernen unbekannter Gegenstände und neuer Wissenszusammenhänge, der ästhetische Genuß und ähnliches, sowie der Museumsbesuch als Ganzes in seinem Erlebniswert.

Und zuletzt sei noch auf die Prestigefunktion hingewiesen, die dem Museum zukommt, wenn der Museumsbesuch ein Symbol für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Gebildeten darstellt, dies gilt v.a. für die Kunstmuseen (dazu TREINEN 1973b, S. 111).

Es dürfte anzunehmen sein, daß für das nichtfachliche Publikum die Bildungsfunktion das größte Gewicht hat, die beiden anderen Funktionen in unterschiedlichem Grad hinzukommen,

wobei das jeweilige Gewichtsverhältnis, in dem die Funktionen zum Tragen kommen, vor allem vom Museumstyp, von der Art der Darbietung der Objekte und vom Wissens- und Interessenhintergrund der Besucher abhängen wird.

Die Leistungen, die das Museum für die Besucher aufzuweisen hat, werden konkreter faßbar, wenn man danach fragt, wie die Besucher das Museum und seine Bestände tatsächlich nutzen. Hier gehen die Funktionen des Museums gleichsam nahtlos über in den Bereich des Besucherverhaltens - aus der Perspektive der Wissenschaft geht die instutionstheoretische Arbeit über in die Besucherforschung.

2.4. Konsequenzen für die Museumspädagogik

Auch wenn die Museumspädagogik, was den Umfang ihres Aufgabenbereichs und ihre inhaltliche Gestalt betrifft, erst im Verlauf der vorliegenden Arbeit genauer gefaßt werden kann, sind an dieser Stelle die vorab zusammengestellten Informationen zum "Museum der Gegenwart" auf ihre Konsequenzen für die Museumspädagogik zu befragen.

Als Aufgaben des Museums, so wie wir diese Einrichtung heute verstehen, werden von Fachleuten übereinstimmend Sammeln, Bewahren, Forschen und Präsentieren/Bilden genannt. Ohne der Feststellung des Aufgabenfeldes der Museumspädagogik vorzugreifen, wird man doch annehmen können, daß sie schwerpunktmäßig im Bereich Präsentieren/Bilden angesiedelt ist. In der Praxis sind diese Bereiche allerdings nicht immer streng getrennt, sie werden sich auch wechselseitig beeinflussen.

Für die Museumspädagogik bleibt festzuhalten, daß das Präsentieren/Bilden zwar einen der vier Grund-Aufgabenbereiche des Museums ausmacht, allerdings aber nur einen von vieren. Welches Gewicht ihm zukommt, wird von sehr verschiedenen Faktoren bestimmt, man denke an gesellschaftspolitische Strömungen wie die verstärkten Bildungsbemühungen in den 70er-Jahren, an die finanzielle Abhängigkeit der Museen von politischen Instanzen, an die Mitarbeiterorganisation, an die Fachzugehörigkeit und Art der Qualifikation der Museumsfachleute und nicht zuletzt an das persönliche Engagement einzelner Mitarbeiter.

Ob die Museumspädagogik dem Museum eingegliedert oder ob sie eine selbständige Einrichtung ist, wie dies in unterschiedlichen Organisationsformen für die großen museumspädagogischen Zentren zutrifft, sie unterliegt in beiden Fällen, da sie immer ein Teil der allgemeinen Museumsarbeit ist, auch ähnlichen Bindungen an Wissenschaft und politische Instanzen, wobei letztere spürbarer sein dürften (z.B. Planstellen für pädagogische Mitarbeiter, thematische Konzeption von Sonderausstellungen).

Die verschiedenen Funktionen des Museums sowohl in Bezug auf die Gesellschaft als auch in Bezug auf die einzelnen Gesellschaftsmitglieder sind für die museumspädagogische Arbeit insofern von Bedeutung, als diese die beabsichtigte pädagogische Wirkung verstärken oder sie unterlaufen können.

Das Wissen um die Funktionen, ebenso wie das Wissen um das bisher erforschte Besucherverhalten, das im folgenden Unterkapitel behandelt wird, ist darüber hinaus geeignet, Ansatzpunkte für museumspädagogische Bemühungen zu liefern, bestimmte Funktionen des Museums zu fördern, andere zu vermindern zu suchen. Ein Beispiel wäre die hedonistische Funktion: vielleicht erscheint es im Interesse der Ansprache von Bevölkerungsgruppen, die bisher kaum ins Museum kamen, sinnvoll, die entspannende und unterhaltsame Wirkung des Museumsbesuchs durch geeignete Maßnahmen zu erhöhen.

Obwohl die Übersicht über die verschiedenen Museumstypen auf den ersten Blick nicht direkt mit der Museumspädagogik zu tun hat, ist sie für die Museumspädagogik von Bedeutung. Museumspädagogik ist nicht an einen bestimmten fachlichen Typ des Museums gebunden. Es wäre verfehlt, museumspädagogische Konzepte auf nur einen Museumstyp zuzuschneiden, museumspädagogische Qualifikationen prinzipiell an ein bestimmtes Fachgebiet zu binden. Naturwissenschaften oder Technik sind für museumspädagogische Maßnahmen ebenso zugänglich wie Geschichte im engeren Sinne oder Kunst. Besonders großes Interesse der Besucher für einen bestimmten Museumstyp mag ebenso für die Forcierung museumspädagogischer Arbeit sprechen wie besonders niedrige Besuchszahlen, vor allem wenn diese nur für bestimmte Bevölkerungsgruppen zu verzeichnen sind.

Im jeweiligen Einzelfall bilden vielerlei Faktoren die Rahmenbedingungen der Museumspädagogik, Faktoren wie die finanzielle Ausstattung, politische Einflußnahme, räumliche Gegebenheiten des einzelnen Museums oder auch Vorbehalte von Entscheidungsträgern, die sich alle ggf. hindernd auf die museumspädagogische Arbeit auswirken können. Da sich Museumspädagogik immer an die Besucher wendet, die Besucher durch den Öffentlichkeitscharakter des Museums für dieses konstitutiv sind, dürfte trotz vielleicht widriger Umstände die Existenzberechtigung der Museumspädagogik nicht zu bezweifeln sein. Allerdings über das 'Wie' der Museumspädagogik ist damit noch nichts gesagt!

Um diese Frage in der Praxis zu beantworten, bedarf es einer Reihe von Entscheidungen, politischer ebenso wie pädagogischer.

Um diese Entscheidungen vernünftig und begründet treffen zu können, bedarf es allerdings einer Reihe von Informationen, insbesondere über die Adressaten dieser Entscheidungen, die Museumsbesucher. Besucherforschung aus der Perspektive verschiedener Wissenschaften ist also eine wichtige theoretische Grundlage museumspädagogischer Praxis.

3. Das Museum und sein Publikum

3.1. Museum und Öffentlichkeit

Die Öffentlichkeit spielt im Selbstverständnis des Museums eine wichtige Rolle, nicht nur im Sinne der öffentlichen Zugänglichkeit der Museen, sondern auch als sozusagen 'generalisierter Adressat', auf den sich die Arbeit der Museen bezieht und von dem sie in ihrer Existenz indirekt weitgehend abhängig sind.

Innerhalb der Öffentlichkeit, die als Gesamtbevölkerung zu verstehen ist, läßt sich eine Teilgruppe von potentiellen Museumsbesuchern annehmen, jedoch niemals genau erfassen, allenfalls anhand bestimmter sozialer Merkmale ungefähr beschreiben. Da die Öffentlichkeit eine sehr abstrakte und diffuse Be-

zugsgröße der Museumsarbeit darstellt, überrascht es nicht, daß zwar über die tatsächlichen Museumsbesucher etliches Datenmaterial vorliegt, daß jedoch die Öffentlichkeit außerhalb des Museums, die potentielle Besucher und Nicht-Besucher umfaßt, bisher kaum mit einer museumsbezogenen Fragestellung untersucht wurde.

Eine Ausnahme bildet die von EISENBEIS und Mitarbeitern im Jahr 1977 durchgeführte Untersuchung, die erste Aufschlüsse über das Verhältnis der Öffentlichkeit zum Museum geben sollte[16].

Obwohl 62 % der Befragten die Museen als "für alle interessant" ansehen, erweisen sich 85 % aller Personen als Gelegenheits- und Nichtbesucher: 15 % der Befragten gaben an, noch nie im Museum gewesen zu sein, 22 % waren nur in ihrer Schulzeit im Museum, 17 % nach der Schulzeit "nur ein- oder zweimal", weitere 30 % gehen ins Museum, "wenn es sich zufällig ergibt" (EISENBEIS 1980, S. 19).

Zu einer ähnlichen Relation von Museumsbesuchern und Nicht-Besuchern in der Öffentlichkeit kommt KLEIN: "Grob läßt sich wohl vermuten, daß zwei Drittel bis drei Viertel der Bevölkerung als notorische Nichtbesucher oder Gelegenheitsbesucher, z.B. im Urlaub, einzustufen sind. Von den verbleibenden 25-33 % dürfte ein nicht näher quantifizierbarer Teil auf etwa 5 und mehr jährliche Museumsbesuche kommen, also in die Nähe der Prädikate 'Museumsfreund' oder 'Kenner' gelangen." (KLEIN 1984, S. 12)[17]

---

16) EISENBEIS 1980. Die Untersuchung beruht auf einer repräsentativen Erhebung in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich West-Berlin. Sie erfaßt 1991 Personen über 14 Jahre, die aufgrund einer geschichteten Zufallsstichprobe ausgewählt wurden. Auszüge der Studie sind a.a.O. veröffentlicht. In 9 Tabellen sind die Stellungnahmen der Befragten zu verschiedenen Aspekten des Museumsbesuchs enthalten (Besuch-Nichtbesuch; Häufigkeit; Anlässe für Besuch; Gründe für Nichtbesuch etc.) und nach dem formalen Bildungsstand der Befragten (5 Abstufungen) aufgeschlüsselt.

17) Diese Aussage stützt sich auf eine von KLEIN und BACHMEYER 1981 vorgelegte Studie, in deren (Fortsetzung s. S. 33)

Was aber führt dazu, daß es Personen mit so verschieden ausgeprägtem Interesse am Museum gibt? Welches sind die Faktoren, die bewirken, daß die einen ins Museum kommen und die anderen nicht?

"Barrieren des Zugangs zu kulturellen öffentlichen Einrichtungen können auf Eigenschaften dieser Einrichtungen selbst oder auf gesellschaftlichen wie auch auf persönlichen Situations- und Sozialisationsbedingungen beruhen." (KLEIN/BACHMAYER 1981, S. 163)[18]. Diese Barrieren gilt es durch museumsbezogene Untersuchungen in der Öffentlichkeit herauszufinden und durch Analyse von Besuchsstatistiken ebenso wie durch indirekte und direkte Befragung der tatsächlichen Besucher zu diesem Problem genauer zu untersuchen, um die Museen und insbesondere die Museumspädagogik instand zu setzen, das ihre zur Verringerung von Zugangsschwierigkeiten beizutragen.

3.2. Das Publikum als 'generalisiertes Subjekt'

Erst wenn aus den potentiellen Museumsbesuchern tatsächliche Besucher geworden sind, ist die Beziehung zwischen Museum und Öffentlichkeit direkter Natur. Erst jetzt hat es das Museum mit einer genau erfaßbaren Gruppe zu tun, dem Publikum. Um sich eine erste Vorstellung von diesem 'generalisierten Subjekt' Publikum machen zu können, wird man zunächst die spezifischen Verteilungen der Besuchszahlen untersuchen.

In der Presse wurde für das Jahr 1984 ein neuer 'Besucherrekord' in bundesdeutschen Museen gemeldet: "Nach der alljährlich vom Berliner Institut für Museumskunde ermittelten Statistik strömten im vergangenen Jahr insgesamt 56,7 Millionen Menschen in die Museen."[19]. Doch obwohl die Zahl von 56,7 Mio.

---

17) (Fortsetzung von S. 32) Rahmen auch eine Befragung von 431 ausgewählten Personen aus der Karlsruher Wohnbevölkerung durchgeführt worden war.

18) Dazu: Überlegungen von RAVE 1975 und empirische Befunde in der o.g. Studie, insbes. S. 158-219.

19) Unter dem Titel "Run auf Sonderausstellungen" am 29.8.1985 in der "Hannoverschen Allgemeinen Zeitung".

richtig wiedergegeben ist, stimmt diese Aussage nicht mit der Aussage des Instituts für Museumskunde überein.

Anhand der folgenden Korrektur sollen die Probleme demonstriert werden, die mit den Besuchsstatistiken verbunden sind.

Das erste Problem hängt mit dem Begriff "Museum" zusammen, dessen Abgrenzung nicht ganz einfach ist (vgl. DMB 1978; GALL 1980, S. 50).
Vom Institut für Museumskunde werden sowohl Museen als auch museumsähnliche Einrichtungen erfaßt, die gewisse Kriterien erfüllen (dazu: ERHEBUNG 1985, S. 24).

Das zweite Problem ergibt sich aus der Unvollständigkeit der Zahlenangaben bezogen auf die erfaßten Museen und museumsähnlichen Einrichtungen.
Von den 2025 erfaßten Museen und ähnlichen Einrichtungen konnten nur 1586 (= 78 %) Angaben zu ihren Besuchszahlen machen.

Drittens sind genaugenommen keine Museumsbesucher, sondern Museumsbesuche gezählt worden.
Bei den erhobenen Zahlen handelt es sich, wie das Institut für Museumskunde selbst nachdrücklich betont, "um die Benutzungshäufigkeit (Besuche) der einzelnen Museen. Die Zahlen geben also keinen Aufschluß darüber, wie viele Personen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) wie oft welche Museen besuchen" (ERHEBUNG 1982, S. 4). Es sei angemerkt, daß dies für alle üblichen Besuchsstatistiken gilt.

Die genannten Punkte müssen nicht nur bei einzelnen absoluten Zahlenangaben in Rechnung gestellt werden, sondern auch bei der Angabe von Entwicklungsverläufen, hier sogar in verstärktem Maße, da bei Zahlenkurven zudem die Möglichkeit besteht, daß die einzelnen Zahlen sich auf verschieden definierte Einheiten beziehen. Definitionsunterschiede sind nicht nur dann zu erwarten, wenn die Erhebungen von verschiedenen Institutionen durchgeführt wurden, sondern die Definitionen können sich auch innerhalb einer Institution im Laufe der Zeit verändern. Entsprechende Hinweise bei 'Entwicklungsberichten' wären deshalb sinnvoll[20].

---

20) Ein Beispiel für einen Entwicklungsverlauf des Gesamtbesuchsaufkommens, dessen Kenntnisnahme eine gewisse Zurückhaltung geboten erscheinen läßt, findet sich im Vorwort des damaligen Vorsitzenden des Deutschen Museumsbundes zur Neuauflage des "Deutschen Museumsführers in Farbe".

Der Verfasser gibt dort einen Überblick über die Entwicklung der "Besucherzahlen" (Hervorh. U.H.) von 1972 bis 1981 und nimmt aufgrund des (Fortsetzung s. S. 35)

Allerdings sind die 'großen Zahlen' der Gesamtjahresbesuche ebenso wie die Rekordmeldungen, was die Besuchsziffer einer großen Sonderausstellung betrifft oder auch die sogenannten Hitlisten der beliebtesten Museen auch eher für die Museumspolitik als für die Museumsforschung von Bedeutung.

Und da die Forschung auf präzise Daten und detaillierte Informationen ausgerichtet ist, lassen sich hier die genannten Probleme leichter erkennen und in Rechnung stellen.

Präzision und Detailliertheit schließt jedoch nicht aus, 'allgemeine' Daten über das 'allgemeine' Museumspublikum zu erheben. Da solche Daten den notwendigen Hintergrund zu differenzierteren Untersuchungen bilden, seien auch an dieser Stelle einige Angaben gemacht:

Zunächst sollen die vom Institut für Museumskunde erfaßten 56,7 Mio. Museumsbesuche im Jahr 1984 daraufhin betrachtet werden, wie sie sich auf die einzelnen Bundesländer verteilen.

Hier ist zu erkennen, daß der größte Anteil des erfaßten Besuchsaufkommens mit 24 % auf den Freistaat Bayern entfällt, gefolgt von Baden-Württemberg mit 23 % und Nordrhein-Westfalen mit 16 %.

Wenn man noch berücksichtigt, welchen Anteil das jeweilige Bundesland an der Zahl der erfaßten Museumseinrichtungen hat, kann man einen ungefähren Eindruck davon gewinnen, wie sehr die jeweils vorhandenen Einrichtungen genutzt werden: der größte 'relative Andrang' herrscht beispielsweise in den Museen Berlins (vgl. Tab. 3).

Auch Unterschiede im Besuchsaufkommen von Großstadtmuseen und Museen in kleineren Gemeinden lassen sich feststellen.

---

20) (Fortsetzung von S. 34) Anstiegs dieser Zahlen eine ständig steigende Beliebtheit der Museen an, die er wiederum vorrangig auf die "offensive Museumspolitik und Öffentlichkeitsarbeit dieser Institutionen" zurückführt und auch weiter ausführt (KLAUSEWITZ 1983, S. 10).
Zwar wird gesagt, daß die erstgenannte Zahl vom Deutschen Städtetag, die anderen vom Deutschen Museumsbund ermittelt wurden; auch ist zu Anfang von "Museen" die Rede, später von "Museen und museumsähnlichen Einrichtungen", doch explizite Hinweise auf mögliche Definitionsunterschiede unterbleiben ebenso wie explizite Hinweise auf Übereinstimmung der Definitionen. - Und selbstverständlich kann auch der Deutsche Museumsbund nur Besuchszahlen messen.

Während auf Städte mit 100 000 und mehr Einwohnern nur 46 % der vom Deutschen Städtetag im Jahr 1983 erfaßten 1049 Museen entfallen, wurden dort 76 % der erfaßten 41 Mio. 'Besucher' gezählt[21].

Wollte man allerdings differenziertere Aussagen unter dem Gesichtspunkt der Gemeindegröße machen, wäre der Einbezug weiterer Faktoren geboten (z.B. Museumsgröße; aber auch die Erfassung von Gemeinden unter 20 000 Einwohnern).

Vorlieben des Publikums für bestimmte Museumstypen zeichnen sich dann ab, wenn man den Anteil der verschiedenen Museumstypen vergleicht mit dem Anteil des Besuchsaufkommens, die beide vom Institut für Museumskunde ermittelt wurden.

So weisen zwar die erfaßten Heimatkundemuseen den höchsten Besuchsanteil auf (22 %), gefolgt von Kunstmuseen (20 %) und Schloß- und Burgmuseen (15 %). Jedoch wird dies relativiert, wenn man sieht, daß Heimatkundemuseen einen Anteil von 51 % aller erfaßten Museen ausmachen. Hingegen liegt der Anteil der Besuche bei den Schloß- und Bergmuseen weit höher als der Anteil der zugrundeliegenden Museen (Differenz: 11 Prozentpunkte); die nächsthöchste positive Bilanz weisen Kunstmuseen (7 Punkte) und Technik-/Verkehrsmuseen (6 Punkte) auf (vgl. Tab. 4).

Daß bei der Differenzierung des Besuchsaufkommens nach Museumstypen auch die Art der Typenbildung ins Gewicht fällt, wird durch einen Vergleich mit einer andersgearteten Gliederung deutlich (Tab. 5).

Die Attraktion einzelner Museumseinrichtungen läßt sich durch einen Vergleich der absoluten Besuchszahlen der einzelnen Einrichtungen feststellen.

Die Bedeutung der weiter oben vorgestellten Definitionsprobleme wird beim Vergleich zweier 'Hitlisten' deutlich, die auf unterschiedliche Einrichtungen Bezug nehmen.

Während das Deutsche Museum in München 'normalerweise' in allen Statistiken die höchste Besuchszahl unter den Museen der Bundesrepublik und West-Berlins aufweist, rückte es in der Statistik des Deutschen Städtetags von 1981 an die zweite Stelle, da das Römisch-Germanische Museum/Stadtmuseum Köln aufgrund seiner Sonderausstellungen mehr 'Besucher' als jenes verzeichnen konnte. Den beiden genannten Museen folgten auf Platz drei bis fünf das Ägyptische Museum in Berlin, das Wallraf-Richartz-Museum/Museum Ludwig in Köln und das Museum für

---

21) Berechnet nach MARTIN 1984, S. 269. Es sind jedoch nur die Museen in Gemeinden mit mehr als 20 000 Einwohnern erfaßt!

Völkerkunde in Berlin. (MARTIN 1981, S. 187)

Vom Deutschen Museumsbund wurde im darauffolgenden Jahr eine 'Hitliste' erarbeitet, die ausdrücklich Museen mit "Sensationsausstellungen" ausschloß, jedoch museumsähnliche Einrichtungen ausdrücklich einschloß. Auf diese Weise ergab sich folgende Plazierung: 1. Deutsches Museum, München, 2. Schloß Neuschwanstein, Schwangau, 3. Internationale Flugzeugausstellung, Frankfurt, 4. KZ-Gedenkstätte, Dachau, 5. Marine-Ehrenmal, Laboe. (KLAUSEWITZ 1983, S. 95).

Neben solchen museumsspezifischen Besuchsverteilungen lassen sich aufgrund spezieller Erhebungen auch zeitspezifische Verteilungen des Museumsbesuchs beobachten.

Die zeitlichen Variationen des Besuchsverhaltens, die KLEIN in einer Stichprobe von 28 ausgewählten Museen feststellen konnte, sind, wie der Autor betont, von zwei Komponenten bestimmt: Die eine wird von den Museen durch die Öffnungszeiten (Tageszeit, Wochentage, Saison) selbst vorgegeben, die andere ist von den Besuchern bestimmt bzw. von deren jeweiligen Lebensumständen (z.B. Erwerbstätigkeit) (KLEIN 1984, S. 79).

Während es "keine generellen jahreszeitlich-typischen Publikumszahlen" gibt (a.a.O., S. 7), sich allenfalls etwas schwächere Besuchszahlen im Dezember, Januar und Februar feststellen lassen, sind in Bezug auf Wochentag und Tageszeit "einige spezifisch ausgeprägte Regelhaftigkeiten" (S. 7) erkennbar: So entfallen unter 7 % der wöchentlichen Besuche auf einen beliebigen Werktag, davon vielleicht ein Drittel auf den Vormittag (S. 7).

Während die tageszeitliche Verteilung der Besuche v.a. von museumsspezifischen und standortspezifischen Faktoren beeinflußt ist (z.B. Öffnungszeiten und verkehrsgünstige Lage) (S. 175), scheint die wochenzeitliche Verteilung stark von der Jahreszeit abzuhängen: In den Wintermonaten findet ein größerer Teil der Museumsbesuche an den Wochenenden statt als im Sommer, wobei diese Tendenz an den großstädtischen Museen stärker ausgeprägt ist (S. 85-86).

Hinsichtlich der längerfristigen Entwicklung der Besuchszahlen kann KLEIN aufgrund des Querschnittcharakters seiner Untersuchung keine statistischen Angaben machen.

Dennoch verdient ein Vergleich der Besuchszahlen in den untersuchten Museen, die in den meisten Fällen von 1972 bis 1983 vorlagen und bei der Vorstellung der einzelnen Museen angegeben wurden (S. 31-46), als Kontrast zu den weiter oben angeführten 'großen Trends' gewisse Aufmerksamkeit: Erstens ist die längerfristige Besuchsentwicklung in den einzelnen Häusern

recht uneinheitlich, zweitens kann tendenziell von einem gebrochenen Besuchsboom seit Ende der 70er Jahre gesprochen werden (S. 176).

Verschiedene Faktoren, die vermutlich die längerfristige Entwicklung der Besuchszahlen bestimmen, wurden in der neuesten ERHEBUNG des Instituts für Museumskunde zusammengestellt.

Zunächst zeigte sich, daß das Ansteigen der Gesamtbesuchszahl im Jahr 1984 im Vergleich zu 1983 weitgehend auf eine Steigerung der Besuchszahl der 100 meistbesuchten Museen zurückzuführen ist (ERHEBUNG 1985, S. 5). Insbesondere große, überregionale Sonderausstellungen sowie Eröffnung bzw. Schließung neuer Museumsräume verursachtengroße Schwankungen in der Besuchsentwicklung.

Da die Einschätzung der Gründe für Veränderungen des Besuchsaufkommens nur jeweils aus der Sicht der einzelnen Museen selbst vorgenommen werden könne, hat das Institut in seiner ERHEBUNG eine entsprechende Frage an die Museumsleiter gestellt.

Die Gründe wurden nach der Häufigkeit ihrer Nennung (sechs Vorgaben sowie eine offene Antwortmöglichkeit) getrennt nach Ansteigen und Absinken in eine Rangfolge gebracht. Den ersten Rangplatz der Faktoren, die nach Einschätzung der Museumsleiter das Ansteigen der jeweiligen Besuchszahl beeinflußt hatten, nimmt auch hier der Faktor "große Sonderausstellungen" ein. Interessant für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist die Tatsache, daß der zweite Rangplatz vom Faktor "Erweiterung von Öffentlichkeitsarbeit und Museumspädagogik" gehalten wird. Ihm folgen "Eröffnung neuer Museumsräume/eines Neubaus", "Sonderveranstaltungen", "Verlängerung der Öffnungszeiten", "Wetter", "Erhöhung der Etatmittel für Ankäufe und Ausstellungen", "Zunahme Fremdenverkehr, Kurgäste, Gruppenreisen", "Senkung/Abschaffung von Eintrittsgeld" sowie andere Gründe (zu Prozentangaben sowie zu den Gründen für sinkende Besuchszahlen vgl. Tab. 6).

Auch die Besuchsstatistiken, die ja größtenteils aus der Perspektive der Museen erstellt sind, finden wertvolle Ergänzung in Befragungen der Museumsbesucher selbst.

3.3. Differenzierung des Museumspublikums

Anhand der allgemeinen Besuchsstatistiken und spezieller Erhebungen erhielt man einen Eindruck vom Verhalten des Museumspublikums als einem 'generalisierten Subjekt'. Doch nicht nur sein Besuchsverhalten ist meßbar, man kann sogar dieses Subjekt selbst genauer beschreiben.

Dieses Ziel hat WICK (1979) in seiner Untersuchung des "Museumspublikums als Teil des Kunstpublikums". Zwar sei, wie WICK betont, der "diffuse Charakter" ein Hauptmerkmal dieses Publikums (S. 261), doch sei "Heterogenität nicht mit Strukturlosigkeit gleichzusetzen" (S. 262). Bei der Charakterisierung seines Publikums nach sozialdemographischen Merkmalen faßt er zusammen, "daß es sich um ein überwiegend männliches und 'junges' Publikum mit ausgesprochen hohem Bildungsniveau in gehobenen beruflichen Positionen handelt." (S. 268, Hervorhebungen nicht übernommen). Konkretisiert: 55,3 % Männer; Durchschnittsalter 31 Jahre; 51 % Hochschulreife; 61 % qualifizierte Angestellte sowie mittlere und höhere Beamte (S. 264-268)[22].

Die Beschreibung WICKs fügt sich gut in den Rahmen eines Beitrags von KASTER (1979, bes. S. 73-80), der darauf verweist, daß der Grad der allgemeinen "Kulturteilnahme" der Bevölkerung vorwiegend bestimmt werde von Bildungsstand und der sozialen (Schicht-) Zugehörigkeit[23].

---

22) Die Daten wurden 1973 in einer einwöchigen Publikumsbefragung im Wallraf-Richartz-Museum mit Sammlung Ludwig in Köln und im Rheinischen Landesmuseum in Bonn erhoben. Zu verschiedenen Tageszeiten wurden nach einem festen Zählsystem 304 Einzelbesucher über 15 Jahren ausgewählt und unter Aufsicht schriftlich befragt.

23) Wenn auch diese Aussagen selbst, die im Prinzip ja empirisch belegbar sind, als solche von mir keineswegs kritisiert werden, muß man doch KASTERs Arbeitsweise kritisieren, der trotz einer komplizierten Sprache inhaltlich unangemessen vereinfacht.
So bietet er an verschiedenen Stellen Interpretationen und Erklärungen, die er weder empirisch noch theoretisch begründet und auch nicht als Deutungen kenntlich macht. Beispiel: "Jede nichtinstrumentale (Fortsetzung s. S. 40)

Da jedoch KASTER seine Aussagen nicht durch eine eigene empirische Untersuchung des Museumspublikums gewinnt, sondern sie erstens von außen, d.h. der allgemeinen Bevölkerung auf die Museumsbesucher überträgt und sich zweitens in dieser Frage auf einen anderen Beitrag stützt, der wiederum kunstbezogen ist, und da WICK, der zwar solide arbeitet, sich aber explizit auf das "Museumspublikum als Teil des Kunstpublikums" konzentriert, provoziert dieses Bild des Museumspublikums die Frage, ob es denn für das allgemeine Museumspublikum bestätigt werden könne.

Betrachten wir deshalb noch einmal die bereits erwähnte Untersuchung von KLEIN 1984[24].

Zwar bestätigt sich auch in dieser Studie das abstrakte Bild des verallgemeinerten Museumsbesuchers als ziemlich jung und vorwiegend männlich, doch: "Eine 'elitäre' Publikumszusammensetzung wird nur an einigen Häusern sichtbar, während es im Durchschnitt der meisten anderen Häuser gar nicht so 'akademisch' zugeht. Kunst- und kulturgeschichtliche Museen haben zweifellos am meisten mit der 'Bildungsbarriere' zu tun. In Namensgebungen wie 'Nationalgalerie' oder 'Staatsgalerie' drückt sich für einen Arbeiter oder 'Normalbürger' wohl auch mehr hehre Hoheitlichkeit als zwangslose Besuchsaufforderung aus. Wichtiger ist vermutlich, daß zwischen formaler Bildung als instrumenteller Erschließungsvoraussetzung, Nähe der Sammlungen zur Berufstätigkeit (Lehrer, freiberuflich Tätige) und auch dem Alter enge Beziehungen nachweisbar sind." (S. 174)

Eine Differenzierung des Publikums ist also angezeigt.

---

23) (Fortsetzung von S. 39) Benutzung des Museums durch die breite Bevölkerung kann nur über die Kenntnis des von ihr bestimmten, wissenschaftsbezogenen Bezugsrahmens gehen." (S. 67). - Das ist TREINEN - sehr verzerrt!

24) Die Stichprobe von 28 Museen, deren Besucher KLEIN und Mitarbeiter im Jahr 1983 in zwei Durchgängen befragten, war so ausgewählt worden, daß in Bezug auf folgende fünf Faktoren Ausgewogenheit bestand: Ortsgröße; Museumsgröße nach Besuchszahl pro Jahr; Museumsgröße nach Fläche der Ausstellungsräume; touristische Standortmerkmale und eben auch: Art der Sammlung. (KLEIN 1984, S. 30).

Erst wenn man das Größenverhältnis der einzelnen, nach sozialdemographischen Merkmalen differenzierbaren, Teilgruppen unter den Museumsbesuchern - Frauen und Männer; Junge und Alte; Akademiker; Rentner; Ausländer usw. - vergleicht mit ihrer Proportion in der Gesamtbevölkerung, wenn man diese Teilgruppen in sich gliedert - beispielsweise Frauen verschiedener Altersgruppen getrennt betrachtet -, und wenn man das Besuchsverhalten für verschiedene Teilgruppen gesondert untersucht, erst dann gewinnt man ein aussagekräftiges Bild des Museumspublikums, das eine taugliche Grundlage für gezielte Öffentlichkeitsarbeit nach außen und innen darstellt.

Aufgrund solcher Differenzierung wurde von KLEIN festgestellt, daß - entgegen manchem Vorurteil - die über 50jährigen unter den Museumsbesuchern deutlich unterrepräsentiert sind (KLEIN 1984, S. 61).
Erwerbstätige sind hingegen - was wiederum der landläufigen Meinung widerspricht - im Museumspublikum überproportional vertreten (S. 66).

Während im Durchschnitt bei 24 der untersuchten 28 Museen ein überwiegend männliches Publikum registriert wurde, zeigt sich eine starke Veränderung der Geschlechterproportionen mit dem Lebensalter: Bei den unter 20jährigen überwiegen weibliche Besucher mit 54 %, bei den Twens kehrt sich das Verhältnis um, bei den folgenden Altersgruppen überwiegen die Männer immer mehr bis zu einem Verhältnis von zwei zu eins (S. 64).

Daß sich hinsichtlich des formalen Bildungsstandes "die Trennlinie zwischen Häusern mit eher 'bevölkerungsrepräsentativem Publikum' und solchen mit 'elitärer Publikumsverdichtung' als eindeutig zwischen kunst- und kulturgeschichtlichen Museen und allen übrigen gezogen" erweist (S. 76), wurde ja bereits weiter oben erwähnt. Bleibt auszuführen, daß die "übrigen" Museen zum einen aus "Heimat-, Stadt-, Regional- und Personalmuseen" bestehen, zum anderen aus Museen für "Technik, Naturkunde, Sozial- und Spezialgeschichte". (S. 51).

Wenn auch ein auf diese Weise differenziertes Bild des Museumspublikums bereits interessante Details aufweist, erhält es doch noch größere Aussagekraft, wenn man die Museumsbesucher selbst um einige Angaben zu ihrem Besuch bittet.

Hatten sie den Museumsbesuch längerfristig geplant oder haben sie sich spontan, angesichts des Museums, dazu entschlossen? Sind sie das erste Mal hier? Wie lange wollen sie sich im Museum aufhalten?
Sind sie allein oder in Gesellschaft gekommen? Was ist der Anlaß für den Besuch? In welcher Absicht besuchen sie das Museum oder einen bestimmten Teil der Ausstellung? Welche Vorkenntnisse haben sie, welchen persönlichen Bezug zum Thema?
Können sie sich in diesem Museum gut zurechtfinden? Welche

Art der Vermittlung spricht sie besonders an?[25)]

Daß solche Daten für eine fundierte Publikumsarbeit und insbesondere für die Museumspädagogik von Belang sind, mag man daraus ersehen, daß KLEIN bei seiner Untersuchung auf ein Museum stieß, dessen Besucherstruktur "gegenüber allen anderen vollkommen 'aus der Reihe fällt': das Stadtmuseum in Werne, /Kleinstadt am Rande des Ruhrgebiets, U.H.). Hier wurden unter rund 200 Einzelbesuchern nur ein Viertel (!) Berufstätige gezählt, dafür 35 % Schüler, 21 % Hausfrauen und 17 % Rentner - keine Studenten, Auszubildende oder Arbeitslose. Eine Erklärung bietet die besondere Stammpublikumsbetreuung in Form von Schülernachmittagen, bei denen Mütter miteinbezogen sind, sowie wöchentlichen Alten-Kaffee-Nachmittagen in einer zum Haus gehörigen Westfälischen Bauernstube." (S. 67)

3.4. Zum Unterhaltungswert des Museumsbesuchs

Als eine repräsentative Gruppe von Personen aus der Gesamtbevölkerung um eine Charakterisierung der Tätigkeit "Ins Museum gehen" gebeten wurde, entschieden sich für die Antwortalternative "informierend/bildend" 54 %, für die Charakterisierung "unterhaltend/entspannend" hingegen nur 5 % der Befragten (EISENBEIS 1980, S. 23).

Der durch solche Zahlenverhältnisse aufgeworfenen Frage, inwieweit ein Museumsbesuch auch zur Erbauung, Entspannung oder Unterhaltung dienen kann, widmete sich TREINEN bereits in seinem Beitrag 1973b.

In diesem Beitrag vergleicht TREINEN die Museen mit anderen kulturellen Einrichtungen, "die der Organisation des arbeitsfreien Alltags dienen und von großen Teilen der Bevölkerung häufig benutzt werden" (S. 111), als Beispiel nennt er Volkshochschulen, aber auch das Fernsehen und öffentliche Parks.

Damit solche Einrichtungen von der Bevölkerung genutzt werden, d.h. genauer: von möglichst großen Teilen der Bevölkerung möglichst häufig in Anspruch genommen werden, haben sie nach

---

25) Differenzierte Daten zu diesen und ähnlichen Fragen bei KLEIN/BACHMAYER 1981, bes. S. 128-157 sowie bei KLEIN 1984, bes. S. 100-153.

TREINEN v.a. drei Voraussetzungen zu erfüllen: 1. kein Partikulärcharakter: die Einrichtung dürfe nicht nur für eine bestimmte Bevölkerungsgruppe nützlich sein (bzw. für nützlich gehalten werden, U.H.); 2. Multifunktionalität: es müsse möglich sein, mehrere und verschiedene Bedürfnisse (z.B. Information, Entspannung, Geselligkeit) bei der Nutzung dieser Einrichtung abzudecken; 3. keine Wertkonkurrenz: es solle keine Spannung bestehen zwischen den in der Institution dargebotenen Werten (z.B. ästhetischen) und denen der Teilnehmer oder Besucher. Falls solche Wertkonkurrenzen bestünden, müßten auch Möglichkeiten zur Vermeidung (bzw. Verringerung, U.H.) von Wertkonflikten bestehen.

Die Museumstypen unterscheiden sich nun danach, inwieweit die genannten Voraussetzungen erfüllt sind. TREINEN nennt zoologische Gärten, technische Museen (soweit nicht allzu spezialisiert) sowie Ausflugs- und Freilichtmuseen (wo der Ausflug selbst neben dem spezifischen Angebot bedeutsam ist) als Museumseinrichtungen, die den Beteiligten für die Nutzung als 'Freizeit'-Einrichtung eher entsprechen als andere Museumstypen. Generell sind Museen laut TREINEN jedoch eher als unifunktional (auf Information und Bildung ausgerichtet, U.H.) und partikulär einzustufen, besonders "Kunstmuseen scheinen mit einer bestimmten Klassenlage verbunden zu werden" (TREINEN 1973b, S. 113), wie auch vor allem in Kunstmuseen eine "grundlegende Spannung zwischen der Bevölkerungsmehrheit und der kulturellen Intelligentsia" (S. 113) zu bestehen scheint, ein Beispiel dafür wäre mit der 'Modernen Kunst' gegeben.

Diese Faktoren, die Menschen vom Museumsbesuch abhalten können, sind jedoch unter Umständen zumindest bis zu einem gewissen Grad aufhebbar: TREINEN nennt v.a. die Veränderung des (partikulären) Symbolcharakters durch Hinzukommen anderer Bedeutungen, z.B. als lokale oder nationale Symbole oder als aktuelle Sehenswürdigkeit, z.B. im Rahmen einer Sonderausstellung.

Inzwischen können theoretische Überlegungen zur hedonistischen Funktion von Museen mit empirischen Befunden unterlegt werden.

Die bereits mehrfach zitierte Untersuchung von KLEIN 1984 befaßt sich mit dieser Frage unter der Überschrift "Besuchermeinungen und -wünsche" (S. 119-153). KLEIN faßt seine Ergebnisse so zusammen: "Sehr deutlich konnte ein Charakteristikum 'normaler' Museumsbesuche als Mischung aus erwünschter Unter-

haltsamkeit und anregender Wissensbereicherung herausgearbeitet werden. Für einen Großteil der auch bei wiederholtem Besuch noch unspezifischen Intentionen wird daher eine Zurechnung auf differenzierte 'Motivationen' mehr als fragwürdig. Museen müssen sich vielmehr auf diese unprogrammierten Besuchserwartungen und ihre Akteure einstellen, was vielfach heißen wird, in gefälliger Form Information und Unterhaltung, 'kognitive' Abwechslung und Überraschung, nach Möglichkeit auch physische und geistige Erholungsgelegenheiten zu bieten" (S. 179).

In Verbindung mit dieser Frage muß auch auf ein anderes Ergebnis der Untersuchung hingewiesen werden, das KLEIN selbst mehrfach betont: "Es verdient noch einmal ausdrücklich unterstrichen zu werden, eine wie gesellige Veranstaltung ein Museumsbesuch im Regelfall ist. Nur einer von fünf sogenannten Einzelbesuchern kommt wirklich allein - würde man Gruppenbesucher in die Bezugsgröße einschließen, so läge der Anteil der 'Einzelgänger' lediglich zwischen 5 und 10 %." (S. 177).

Von den vier Kategorien begleiteter Einzelbesuche, die KLEIN in seiner Studie unterscheidet (dazu S. 102-106), gebührt unter museumspädagogischem Gesichtspunkt der Kategorie "Eltern mit Kind" die größte Aufmerksamkeit. Verschiedene Angaben von KLEIN[26] erlauben dazu einige ausführlichere Anmerkungen.

Kleiner Exkurs: Kinder als Begleitpersonen in Museen

Etwa 19 % aller von KLEIN befragten Personen waren in Begleitung eines oder mehrerer Kinder im Museum, oder - sofern die Auskunftsperson selbst das 'Kind' war - in Begleitung von Vater und/oder Mutter (zum Alter der 'Kinder' werden keine Aussagen gemacht). Im Durchschnitt der acht Großstadtmuseen liegt der Wert mit 12,6 % deutlich niedriger als im Durchschnitt der 20 Regionalmuseen, wo er 22,6 % beträgt.

---

26) Diese Angaben finden sich in der Grundverteilungstabelle (S. 214), den Einzelbeschreibungen der untersuchten Museen (S. 31-48) und der Übersicht über die Aggregationskriterien (S. 50-52).

Sucht man jene Museen heraus, die über dem Durchschnittswert ihrer jeweiligen Gruppe liegen, findet man bei den Regionalmuseen acht an der Zahl, deutlich abgehoben eine Spitzengruppe von vier Museen mit Werten zwischen 38,7 % und 34,6 %, die nicht nur innerhalb der Gruppe der Regionalmuseen, sondern bezogen auf alle 28 Museen die Spitzenpositionen einnimmt. Im Blick auf die Museumsmerkmale handelt es sich bei allen vieren um Museen der Kategorie "Heimat-, Stadt-, Regional- und Personalmuseen", liegen alle vier in kleinen Gemeinden, weisen nur eine geringe bis mittlere jährliche Besuchszahl auf und besitzen nur eine kleine (in einem Fall eine mittlere) Ausstellungsfläche. Während auch eine genauere Betrachtung ihrer Sammlungsbereiche keine Hinweise darauf bietet, warum genau diese Museen bei Eltern mit Kindern beliebter sind als andere (ein Trachtenmuseum, ein Personalmuseum, zwei regionbezogene 'Mehrbereichsmuseen'), liefert ein weiterer Faktor die Erklärung: alle vier Museen liegen in typischen Urlaubs- und Ausflugsregionen, drei im Nordseeferiengebiet, eines im Schwarzwald.

In der Gruppe der acht Großstadtmuseen hingegen scheint die Art der Sammlung dafür verantwortlich zu sein, daß drei von ihnen überdurchschnittliche Werte in der 'Eltern-Kind-Beliebtheit' erreichen: die beiden Spitzenreiter dieser Gruppe sind beides große naturkundliche Museen (24,3 % und 22,8 % der Besucher sind in Begleitung eines Kindes), die dritte Position nimmt ein Museum für Vor- und Frühgeschichte ein (13,4 %). Die anderen fünf Großstadtmuseen gehören in vier Fällen der Kategorie "kunst- und kulturgeschichtliche Museen" an, das fünfte dokumentiert die Geschichte des deutschen Parlamentarismus.

Auch wenn zur Bestätigung der vorgetragenen Begründung die Untersuchung einer größeren Stichprobe von Museen sinnvoll wäre, soll mit aller Vorsicht dennoch bereits eine Schlußfolgerung für die museumspädagogische Arbeit gewagt werden; diese pädagogischen Vorschläge knüpfen an die erkennbare Tendenz an, daß in typischen Feriengebieten besonders häufig Kinder ihre Eltern ins Museum begleiten, wobei die Art der ausgestellten Objekte in vielen (den meisten?) Fällen kein ausschlaggebender Grund dafür sein dürfte. Den Bedürfnissen der Kinder unter den

Museumsbesuchern sollte durch spezielle Aneignungshilfen Rechnung getragen werden oder auch durch Spiel-, Bastel- oder Lesemöglichkeiten, die weniger direkt auf Wissensaneignung ausgerichtet sind. Jene Museumstypen unter den Großstadtmuseen, die besonders viel von Eltern mit Kindern besucht werden, scheinen jedoch gerade wegen ihrer speziellen Objekte attraktiv zu sein. Hier sollte sich die museumspädagogische Arbeit darauf konzentrieren, einerseits auf gute Verständlichkeit und Anschaulichkeit der Informationsmittel (bsp. Texttafeln) für Kinder zu achten, andererseits den Eltern - als Vermittlerin - zusätzliche Informationen und Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen.

Dieser Exkurs sollte nicht nur auf die Kinder als Begleitpersonen in Museen aufmerksam machen, sondern überhaupt darauf hinweisen, daß die Besucherforschung immer noch einige 'weiße Flecken' aufweist - und zwar sowohl empirisch-statistisch als auch theoretisch:

Zwar ist eine Besucherforschung, die das 'generalisierte Subjekt' des Publikums zu differenzieren versucht, bereits ein großer Fortschritt, jedoch konzentriert sie sich immer noch auf erwachsene Besucher[27], unter diesen wird den erwachsenen Einzelbesuchern besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Genau umgekehrte Verhältnisse finden sich, wie hier im Vorgriff gesagt werden soll, in der museumspädagogischen Literatur - wobei es hier aber keine der Besucherforschung vergleichbare Adressatenforschung gibt!: In der Museumspädagogik konzentriert man sich auf Kinder und Jugendliche, innerhalb dieser Teilgruppe des Museumspublikums wiederum auf Kinder und Jugendliche in Gruppen, v.a. in Schulklassen.

Diese unterschiedliche Konzentration dürfte damit zu erklären sein, daß in der Praxis der Anteil der Einzelbesucher un-

---

27) Beispielsweise befragte WICK (1978) ausdrücklich nur Personen über 15 Jahren, KLEIN (1984) Personen über 14 Jahren.
Während KLEIN (1984) dieses Kriterium explizit nennt (S. 21) und begründet (S. 59), wird es in der Studie von KLEIN/BACHMAYER (1981) nicht explizit angeführt, scheint aber dennoch zum Tragen gekommen zu sein.

ter den erwachsenen Museumsbesuchern überwiegt, während es die Museumspädagogik bei ihren jugendlichen Adressaten vorwiegend mit Gruppen (Schulklassen) zu tun hat.

Dennoch darf dies nicht zu einer falschen Gegenüberstellung von erwachsenen Einzelbesuchern und Kindern in Gruppen führen, wie sie gelegentlich unausdrücklich durch die Literatur 'geistert'[28]. So sei betont: Es handelt sich um zwei verschiedene Merkmale, mithin in ihrer Kombination um vier ganz verschiedene Besucherteilgruppen, auf die die Serviceleistungen des Museums abzustimmen sind!

3.5. Zusammenfassung und Konsequenzen für die Museumspädagogik

Die Absichten, die das breite Publikum mit dem Museumsbesuch verbindet, sind einerseits der Kategorie "Information und Bildung" zuzuordnen, andererseits der Kategorie "Unterhaltung, Entspannung und ästhetischer Genuß".

Der Bildungsabsicht der Besucher entspricht die Bildungsfunktion des Museums; der Absicht, durch den Museumsbesuch Unterhaltung zu finden, Entspannung oder ästhetischen Genuß, korrespondiert die hedonistische Funktion. Die als dritte genannte Prestigefunktion findet in den empirischen Ergebnissen keine Entsprechung, ist doch auch zu bezweifeln, daß ein solcher Zweck, so er dem einzelnen überhaupt bewußt ist, expliziert

---

28) Das Institut für Museumskunde bemüht sich zwar seit einigen Jahren in seinen ERHEBUNGEN um eine Differenzierung des Publikums "nach Schüler-, Gruppen- und Einzelbesuchen" (Bsp. ERHEBUNG 1985, S.9), jedoch kann es keine genauen Informationen zur diesbezüglichen Verteilung der Besucher machen.
Der Grund dafür liegt nicht nur darin, daß nicht genügend Museen zu der entsprechenden Frage Angaben machen (im Jahr 1984 57,8 % der Museen), sondern vor allem darin, daß die Aufbereitung der Daten statistischen Ansprüchen nicht gerecht wird (fehlende Angabe der Vergleichsbasis, keine Vollständigkeit und Ausschließlichkeit der Spartenbildung). Der Grund hierfür wiederum liegt offensichtlich in einer nicht genügenden Trennung der Kategorien 'Altersgruppe' und 'Sozialform des Museumbesuchs'. Vgl. ERHEBUNG 1985, S. 9.

würde.

Bezieht man die Gruppe der Fachkräfte in die Betrachtung mit ein, so ist das Motiv, sich aus beruflichen Gründen zu informieren, mit der instrumentellen Funktion des Museums in Verbindung zu bringen.

So wie die hedonistische Absicht verschiedene Aspekte umfaßt (z.B. Unterhaltung, Entspannung), sind auch für die Bildungsabsicht verschiedene Ausprägungen anzunehmen. Diese reichen vom Wunsch, etwas nur vage bestimmtes Unbekanntes kennenzulernen (bsp. aus dem Bereich der Völkerkunde) über ein allgemeines Informations- und Überblicksbedürfnis in Bezug auf einen bestimmten Wirklichkeitsbereich (bsp. Schiffsbau) oder Orientierungsbedürfnis in Bezug auf ein bestimmtes Wissenschafts- oder Kunstgebiet (bsp. die Flora Mitteleuropas) bis zum gezielten Interesse an einem speziellen Gegenstand (bsp. ein bestimmtes Werk eines Künstlers). Bei solch gezieltem Interesse kann es sich auch um ein instrumentelles Interesse handeln, besonders dann, wenn es beruflichen Ursprungs ist. Insofern stünde auch die instrumentelle Funktion des Museums mit der Bildungsabsicht der Besucher in Verbindung.

Es ist anzunehmen, daß der einzelne Museumsbesucher in der Regel Bildungsabsicht und Unterhaltungsabsicht miteinander verbindet, wenn auch in durchaus unterschiedlichem Gewichtsverhältnis.

Dasselbe gilt vielleicht noch mehr für die Funktionen: Der einzelne Museumsbesuch dürfte in der Regel sowohl informierend wie auch unterhaltsam wirken.

Wie das Gewichtsverhältnis der beiden Kategorien 'Bildung' und 'Hedonismus' im konkreten Fall aussieht, wird von vielerlei Faktoren beeinflußt. Ähnlich wie beim w.o. angeführten Problem der Zugangsbarriere sind diese Faktoren sowohl auf der Seite des Museums wie auch auf der Seite der Besucher zu finden. Die persönliche Absicht beispielsweise, die individuellen Bildungsvoraussetzungen, die unterschiedliche Ansprechbarkeit und die subjektive Wahrnehmung[29] bewirken vom Besucher her

---

29) Die subjektive Wahrnehmung wiederum (Fortsetzung s. S. 49).

ein bestimmtes Gewichtsverhältnis von Bildungswert und Unterhaltungswert des Museumsbesuchs. - Die jeweils präsentierten Objekte, die Art der Präsentation, die angebotenen Informationsmittel, Erholungs- und Aktivitätsmöglichkeiten wie auch die ganze Atmosphäre des einzelnen Hauses bestimmen dieses Gewichtsverhältnis von der Seite des Museums her.

Da die 'museogenen' Faktoren zumindest in gewissem Maße von den Museen beeinflußt werden können, liegen hier vielfältige Möglichkeiten, auch das Gewichtsverhältnis von "Bildung" und "Unterhaltung" des Museumsbesuchs zu gestalten.

An dieser Stelle nun berühren das Besucherverhalten (getragen von individuellen Absichten und Umständen) und die Funktion des Museums einen dritten Aspekt: die Aufgaben des Museums.

Wenn das Museum bzw. der Museumsbesuch nicht nur bildend oder unterhaltend wirkt, sondern die jeweilige Wirkung gezielt hervorbringen will, wenn das Größenverhältnis dieser beiden allgemeinsten Kategorien und die Gestalt und die Qualität der Bildungs- und Unterhaltungswirkung beeinflußt werden sollen, dann nimmt das Museum seine Aufgabe der Präsentation wahr.

Insbesondere mögliche Hemmnisse und Probleme bei der Nutzung der Museen als Bildungs- wie als Freizeiteinrichtung können durch gezielte Maßnahmen gemindert werden:

---

29) (Fortsetzung von S. 48) dürfte stark vom Kontext abhängen, d.h. vom jeweiligen Lebenszusammenhang, in den der Museumsbesuch eingebettet ist. Als Freizeitaktivität, verglichen mit Tätigkeiten wie Kinobesuch oder Sport, wird wohl der Bildungscharakter des Museumsbesuchs vorrangig wahrgenommen; im Rahmen eines Bildungszusammenhangs, bsp. dem Schulunterricht, dürfte aufgrund der Abwechslung, der Anschaulichkeit etc. der vergnügliche Charakter stärker auffallen. Vgl. dazu die Einschätzungsunterschiede von Schülern in Schulklassen und informellen Besuchern, dokumentiert bei TREINEN (1981, S. 218).

Wichtig ist diese Annahme jedoch auch für die Besucherforschung, um bei der Interpretation entsprechender Befragungen keinem theoretischen Konstrukt aufzusitzen. Vgl. unter diesem Gesichtspunkt die Tab. 7 von EISENBEIS (1980, S. 23).

1. Wissenschaftliche bzw. künstlerische Bedeutung: Der Zugang zum Verständnis der wissenschaftlich-systematischen Bedeutung der Museumsobjekte ist für diejenigen Besucher ein Problem, die nicht auf das entsprechende Fachwissen zurückgreifen können. Hier ist auf TREINENs Forderung zu verweisen, daß im Museum selbst das fachbezogene Kontextwissen quasi um das Objekt herum dargelegt werde.

Ähnliches gilt für das Verständnis der künstlerischen Bedeutung der Objekte. WICK sieht in Anlehnung an BOURDIEU zwei Möglichkeiten, "die Basis der Rezeption zu verbreitern": a) "Senkung des Emissionsniveaus des Kunstwerks", was sich von selbst verbiete oder auch nachträglich nicht möglich ist ('alte Meister') oder b) Anhebung des individuellen Rezeptionsniveaus. Damit ist "der einzige Weg, das Emissionsniveau zu vermindern, ... der, mit dem Werk zugleich auch den Code zu liefern." (WICK 1978, S. 275). Nicht nur das Verständnis der abstrakten Bedeutung des Kunstwerks im Zusammenhang der Kunstgeschichte, sondern auch der unmittelbaren Bedeutung des Kunstwerks, dessen, 'was der Künstler sagen will', ist ggf. durch eine Interpretationshilfe zu erleichtern.

2. Ursprüngliche Bedeutung der Objekte: Neben dem fachwissenschaftlichen Verständnis soll das Verständnis der ursprünglichen Bedeutung des Objekts und des damit vergegenständlichten Wirklichkeitsausschnitts nicht übersehen werden. Durch die Rekonstruktion der ursprünglichen instrumentellen oder sozialen Bedeutung eines Kulturobjekts, z.B. eines Werkzeugs, kann sich der Betrachter eine zeitlich, geographisch, kulturell oder sozial andersartige Situation vorstellen. Die Anregung zu einer solchen Rekonstruktion ist m.E. eine für viele Museumsobjekte typische Eigenheit, in der auch ein Gutteil des Unterhaltungswerts des Museums liegen dürfte. Sie ist nicht so stark auf bereits vorhandenes oder Hintergrundwissen angewiesen wie das fachliche Verständnis, sie erfordert - und fördert - allerdings Phantasie und Empathie. Zur Hilfestellung ist zunächst die Erläuterung der ursprünglichen Bedeutung der Objekte, die ja nicht immer offensichtlich ist, erforderlich. Darüber hinaus erscheint die Vermittlung von Kontextwissen sinnvoll, damit der Besucher die Rekonstruktion in einen grö-

ßeren (z.B. geschichtlichen) Zusammenhang einordnen kann.

Mit gewissen Abwandlungen gilt das Gesagte auch für Naturobjekte, z.B. Gegenstände der Botanik oder paläontologische Fundstücke.

3. Bezug des Besuchers zu den Objekten: Der Zugang zum Verständnis der Objekte und der durch sie repräsentierten Bereiche wird für die Besucher erleichtert oder gar erst ermöglicht, wenn ein Bezug zu ihrem eigenen Leben sichtbar ist oder hergestellt werden kann. Hier ist sowohl an lokale Bindungen gedacht, z.B. Stadtgeschichte oder lokale Naturgeschichte, wie auch an soziale Bezüge, die durch Hinwendung zur 'Geschichte der kleinen Leute' generell oder auch durch berufsgruppenspezifische Thematik von den Museen selbst hergestellt werden können[30].

Eine andere Art von Beziehung der Besucher zu den Objekten ist durch die persönlichen Interessen oder Hobbies gegeben, die sich jedoch durch ihren individuellen Charakter allgemeinen Maßnahmen der Museen weitgehend entziehen.

4. Freizeitwert des Museums: Die Nutzung der Museen als 'Freizeiteinrichtung' wird durch ein hohes Maß an Unfunktionalität und durch seinen Partikulärcharakter erschwert.

Daß das Museum seinen Partikulärcharakter vermindert, kann möglicherweise dadurch erreicht werden, daß das Museum und seine Objekte eine neue Bedeutung bekommen als regionale oder gruppenspezifische Symbole, wie dies TREINEN vorschlägt. Vor allem aber dürfte die Herstellung von 'Alltagsbezug' einem solchen Ziel dienlich sein.

Die 'Unifunktionalität' wird vor allem durch verstärkte Berücksichtigung 'hedonistischer' Bedürfnisse der Besucher zu verändern sein. Von einer 'freundlichen' räumlichen Gestaltung, der Einrichtung von Cafés bis zur Möglichkeit, Museumsobjekte

---

30) KASTER (1979, S. 92) meint mit "'Resymbolisierung' der gesammelten Objekte für den Alltag" m.E. dasselbe, müßte jedoch zutreffender den Ausdruck 'Ent-Symbolisierung' (in Bezug auf den fachwiss. Bezugsrahmen) oder 'Um-Symbolisierung' verwenden, was hieße: Verleihen einer Symbolbedeutung als Objekt z.B. der Arbeitergeschichte.

nicht nur durch Sehen wahrzunehmen, sondern sie auch zu berühren, zu bewegen, ihren Gebrauch zu simulieren oder sie in Betrieb zu setzen reichen die Maßnahmen, die von Seiten der Museen je nach ihren Gegebenheiten und Möglichkeiten durchgeführt werden können oder bereits durchgeführt werden, um den 'Freizeitwert' der Museen zu erhöhen.

5. Senkung der Zugangsschwelle: Mit dieser Formulierung soll keineswegs einem 'Besuchszahlenfetischismus' das Wort geredet werden. Vielmehr geht es darum, das Museum, das als Institution ja von der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung ganz selbstverständlich akzeptiert und gutgeheißen und von ihr schließlich auch größtenteils finanziell getragen wird, in dieser Bevölkerung breiter zu verankern, es im demokratischen Sinne 'immer öffentlicher' zu machen.

Nicht mit einer Maßnahme allein, sondern durch das Zusammenwirken von Information und Werbung, von Maßnahmen, die den Freizeitwert erhöhen, durch Aktualisierung und Alltagsbezug der Konzepte und Gegenstände und durch vielfältige Rezeptionshilfen kann das Image des Museums, Musentempel zu sein, verändert werden und damit die Bereitschaft, die Museen zu besuchen, verbreite(r)t und der Nutzen und die Bedeutung des Museumsbesuchs für den Besucher erhöht werden.

4. Publikumsbezogene Aktivitäten des Museums

Von den Hauptaufgabengebieten des Museums - Sammeln, Bewahren, Forschen und Präsentieren - ist letzteres am unmittelbarsten auf die Öffentlichkeit bezogen.

Um die gesammelten, bewahrten und erforschten Objekte den Besuchern darzubieten, greifen die Museen zu einer Reihe von direkten und indirekten Maßnahmen, die im folgenden aus dem im vorigen Unterkapitel dargelegten Gesamtzusammenhang herausgelöst und anhand ihrer wichtigsten Beispiele etwas genauer betrachtet werden sollen[31].

---

31) Die Beispiele sind vor allem einer (Fortsetzung s. S. 53).

So können zunächst grob in 'Präsentationsformen', 'Rezeptionshilfen' und 'sonstige Angebote' unterteilt werden. Präsentationsformen sind verschiedene Möglichkeiten der Darbietung der Objekte und der Gestaltung ihres Umfeldes, wohingegen Rezeptionshilfen spezielle, vom Objekt selbst gelöste, aber auf es bezogene Maßnahmen darstellen, die - wie der Name sagt - das Aufnehmen der Bedeutung der Objekte, ihrer wissenschaftlichen bzw. künstlerischen wie auch ihrer ursprünglichen Bedeutung im Herkunftszusammenhang, unterstützen sollen.

4.1. Präsentationsformen

In der Reihe der Präsentationsformen ist zuallererst die Schausammlung selbst zu nennen: "Die Schausammlung des Museums, seine ständige Ausstellung, ist seine eigentliche Erscheinungsform." (OSTEN 1974, S. 147). Neben der Schausammlung hat nahezu jedes Museum ein Depot, in dem die nicht ausgestellten Objekte lediglich verwahrt werden. Der Öffentlichkeit zugängliche Depots oder Studiensammlungen, in denen die Objekte in großer Dichte eben zu Studienzwecken ausgestellt sind, besitzen in der Bundesrepublik Deutschland nur wenige Museen, in der Regel sind Studiensammlung und Depot nur Fachwissenschaftlern zugänglich.

In wachsendem Maße machen die Museen von der Möglichkeit Gebrauch, durch thematisch ausgerichtete Wechselausstellungen die Öffentlichkeit gezielter anzusprechen und für Abwechslung und Aktualität zu sorgen. Aktualität zeigt sich zum einen in der Herstellung von Gegenwartsbezug (bsp. das Stadtbild früher und heute), zum anderen im Aufgreifen von aktuellen Anlässen wie z.B. Jahrestage und Jubiläen und nicht zuletzt im Eingehen auf aktuelle Strömungen im Interesse der Öffentlichkeit, wie dies z.B. beim Umweltschutz der Fall ist. - Selbstverständlich kann auf diese Weise Aktualität auch in

---

31) (Fortsetzung von S. 52) Aufzählung von Gert von der OSTEN entnommen und einer vom Deutschen Städtetag zusammengestellten Übersicht zum Thema "Vielfalt in den Museen" und zum Thema "Vermittlung in der Museumsarbeit". (OSTEN 1974, S. 147-156; KREISSIG u.a. 1979, S. 52 und S. 46ff.), während die Kategorien von mir gebildet wurden.

der ständigen Ausstellung hergestellt werden.

Die Wechselausstellungen können aus eigenen Beständen des jeweiligen Museums zusammengestellt werden, durch Bestände anderer Häuser oder private Leihgaben ergänzt oder als Ganzes von anderen Museen übernommen werden.

Das Gegenstück zur letztgenannten Ausstellung stellen die Wanderausstellungen dar: diese gehen "aus den Museen hinaus in kleinere Ausstellungshäuser" ihrer Region, in Schulen, Volkshochschulen, Bildungszentren und dergl." (OSTEN 1974, S. 149). Besonders bei längerwährenden Wanderausstellungen können auch Duplikate oder Reproduktionen der Originalobjekte Verwendung finden.

Neben den verschiedenen Typen von Ausstellungen ist als Präsentationsform auch die Ausstellungsgestaltung selbst zu nennen. Sie umfaßt hauptsächlich Fragen der Auswahl (Anzahl der Gegenstände; Vollständigkeit oder Exemplarität der Darbietung etc.) und des Arrangements (Dichte der Präsentation; Zuordnung der Objekte zueinander; Beleuchtung etc.).

4.2. Rezeptionshilfen

Mit der Gestaltung der Ausstellung eng verknüpft sind jene Rezeptionshilfen, die zwar dem einzelnen Objekt als etwas Separates beigeordnet sind, die aber in der Reihe der Rezeptionshilfen einen vergleichsweise geringen Grad an Eigenständigkeit besitzen. Gemeint sind Informationsmittel wie Beschriftung der Objekte, Informationstafeln, audiovisuelle Medien, Informationsblätter, Kataloge etc. (dazu detailliert: ROHMEDER 1977, S. 98-122).

Wohl alle Museumsfachleute sind sich darin einig, daß aufgrund der großen Heterogenität des Publikums im Hinblick auf Alter, Bildungsstand, Interessen usw. das Museum "mit seiner ständigen Sammlung kaum genau 'zielen'" kann (OSTEN 1974, S. 151). Deshalb sind neben den bereits genannten Rezeptionshilfen, die ja recht 'breit streuen', auch solche erforderlich, die gezielt für spezielle Besuchergruppen eingesetzt werden können.

Die Führung ist das klassische Beispiel dafür. Führungen sind gleichermaßen für Erwachsene wie für Kinder möglich, sie sind für feste Gruppen ebenso geeignet wie für Einzelbesucher, die zu einer zufälligen 'Führungsgruppe' zusammenkommen. Da die Führungsperson die Möglichkeit hat, sich auf die jeweilige Besuchergruppe einzustellen, auf das Alter, die Interessen oder die Stimmung ihrer Mitglieder, liegt hier eine große Chance der lebendigen Vermittlung; allerdings ist auch die Gefahr nicht ausgeschlossen, daß ein immergleiches Repertoire ohne Bezugnahme auf die individuelle Gruppe gleichsam nur 'abgespult' wird.

Von der Führung besteht ein fließender Übergang zu einer anderen Form der personalen Vermittlung, dem Unterricht im Museum. Museumsunterricht, ob von Museumsmitarbeitern oder von 'auswärtigem' Lehrpersonal durchgeführt, ist neben speziellen Ausstellungen für Kinder bzw. Schüler besonders gut geeignet, eine charakteristische Besonderheit des Museums zu nutzen und durch direkte Anschauung der Objekte den Schulunterricht einer Vielzahl von Fächern zu bereichern. Neben dem Unterricht für Schulklassen stellen Museumskurse für andere Besuchergruppen ein recht häufig zu findendes Beispiel von Unterricht im Museum dar.

Alle Formen des Unterrichts können ebenso wie die Führungen von Informationsmitteln (wie Kataloge oder Arbeitsblätter) ergänzt werden; sie alle wiederum sind auf die jeweiligen Präsentationsformen zu beziehen.

4.3. Andere Angebote des Museums

Unter der Restkategorie 'andere Angebote des Museums' sind zunächst verschiedene materielle Einrichtungen für die Besucher anzuführen, durch die die Rahmenbedingungen des Museumsbesuchs möglichst angenehm gestaltet werden sollen. Beispiele sind hier Sitzgelegenheiten in den Ausstellungsräumen, spezielle Ruhe- oder Plaudernischen, Bibliothek oder ein Restaurant.

Solche Einrichtungen sind oft auch verbunden mit 'sozialen' Angeboten des Museums wie im Falle von Seniorengesprächskrei-

sen im Museumsrestaurant oder beim Angebot der Kleinkinderbetreuung während des Museumsbesuchs der Eltern.

Bei handwerklichen Demonstrationen in der Schausammlung oder bei der Vorführung von Experimenten geht es wieder stärker um die Museumsobjekte selbst. Von den Demonstrationen zur Ermöglichung eigener Tätigkeit der Besucher im Rahmen von Museumskursen oder Werkstatt-Tagen (z.B. Buchdruck, Weben) besteht eine enge Verbindung; in der anderen Richtung findet man eine solche Verbindung beispielsweise in Konzerten mit antiken Instrumenten, die als Sonderveranstaltung im Museum arrangiert werden.

Sonderveranstaltungen, zu denen neben Konzert-, Hausmusik- oder Volkstanzveranstaltungen auch Filme, Vorträge, Lesungen oder Gesprächskreise mit Künstlern zählen, bieten in ähnlicher Form auch andere kulturelle Einrichtungen an, bsp. Volkshochschulen oder Bibliotheken. Durch den Bezug zum jeweiligen Sammelgebiet des Museums erhalten sie jedoch ein charakteristisches Gepräge.

Auch wenn dieser Bezug zur Objektsammlung im Einzelfall nicht sehr stark ist, erfüllen solche Sonderveranstaltungen dennoch eine nicht unwichtige Aufgabe, indem sie zur Erhöhung der Attraktivität des Museums und zum Vertrautwerden der Besucher mit ihm beitragen.

4.4. Möglichkeiten der Umgrenzung der Museumspädagogik im Rahmen der publikumsbezogenen Aktivitäten

Alle bisherigen Ausführungen waren nicht nur dem Museum als solchem gewidmet, sondern es wurde immer auch als spezielles Bedingungsfeld der museumspädagogischen Arbeit betrachtet. Zwar näherten sich im Verlauf des Kapitels die Ausführungen der Museumspädagogik immer mehr, wurden auch bereits da und dort ausdrücklich "Konsequenzen" für die museumspädagogische Arbeit gezogen. Doch ist die Frage noch unbeantwortet, wo die Museumspädagogik im Rahmen der allgemeinen Museumsarbeit einzuordnen ist und wie man sie von dieser unterscheiden könnte.

Auch wenn eine genaue Bestimmung der Museumspädagogik an

dieser Stelle noch nicht vorzunehmen ist, da die entsprechenden Kenntnisse und die entsprechende Argumentation doch erst im weiteren Verlauf der Untersuchung zu erarbeiten sind, kann dennoch der bisherige Wissensstand festgehalten und können verschiedene Möglichkeiten gezeigt werden, wie die Museumspädagogik zu umgrenzen ist.

Museumspädagogik ist ein Teil der allgemeinen Museumsarbeit, und aus diesem Grund sind die verschiedenen Aspekte des Museums auch für die museumspädagogische Arbeit von Belang, sei es, daß sie Voraussetzungen für die Museumspädagogik bilden wie das Sammeln, Bewahren und Erforschen der Objekte, sei es, daß sie spezielle Bedingungen oder ggf. auch Grenzen der museumspädagogischen Arbeit darstellen wie die jeweiligen baulichen Verhältnisse oder die Erfordernisse zum Schutz der Objekte, oder sei es, daß sie museumspädagogische Bemühungen unterstützen oder unterlaufen wie z.B. finanzpolitische Prioritätssetzungen.

Aber auch umgekehrt kann die Museumspädagogik in mehr oder weniger starkem Maß in andere Bereiche der Museumsarbeit hineinwirken, wie z.B. in den der Raumgestaltung, der Regelung der Öffnungszeiten, die etwa für Schulklassen spezielle Termine vorsehen, aber auch in den Bereich der Auswahl und Präsentation der Objekte, vielleicht bis hin zu Sammlungs- bzw. Anschaffungsentscheidungen.

Doch trotz all dieser Verbindungen wird man die Museumspädagogik vorwiegend in jenen größeren Bereich der Museumsarbeit einordnen, der die Aufgabe der Präsentation wahrnimmt und sich dadurch an die Öffentlichkeit wendet.

Je nachdem, wie man den Begriff "Öffentlichkeitsarbeit" versteht - ob er eine nur nach außen gerichtete Tätigkeit bezeichnet, also "public relations": Werbung und Information, oder ob man ihn als Oberbegriff nimmt für die nach außen gerichtete Öffentlichkeitsarbeit und die nach innen gerichtete, also die publikumsbezogene Arbeit des Museums, wäre die Museumspädagogik dann ein Pendant oder ein Teil der Öffentlichkeitsarbeit[32].

---

32) Für SCHADENDORF (1973, S. 90) ist Museumspädagogik etwas anderes als Öffentlichkeitsarbeit, (Fortsetzung s. S. 58)

Im Rahmen der publikumsbezogenen Museumsarbeit kann man sich verschiedene Möglichkeiten vorstellen, wie die Museumspädagogik zu umgrenzen wäre. Die Bandbreite dieser Möglichkeiten wird auf der einen Seite von einer sehr speziellen und eingeschränkten Museumspädagogik markiert, deren Aufgabe lediglich darin besteht, die Museumsobjekte bzw. die entsprechenden Wissenszusammenhänge einem jugendlichen Publikum auf angemessene Weise zu vermitteln, auf der anderen Seite stünde als entsprechende Extremform eine Museumspädagogik, die mit dem gesamten Bereich der publikumsbezogenen Aktivitäten identisch wäre.

Der museumspädagogische Aufgabenbereich wird immer weiter, je mehr außer der direkten personalen Vermittlung auch indirekte Rezeptionshilfen und die Gestaltung der Präsentationsformen und der anderen Angebote des Museums in die museumspädagogische Zuständigkeit aufgenommen werden. Wenn man die publikumsbezogenen Aktivitäten des Museums in einem Raster auf zwei Achsen aufträgt, lassen sich die verschiedenen Möglichkeiten der Bestimmung des museumspädagogischen Aufgabenbereichs gut veranschaulichen:

Grad der Direktheit des Kontaktes mit dem Publikum →

Grad der Bindung des Angebots an das Museum ↓

	direkter Kontakt	indirekter Kontakt
direkte Verbindung: Museumsobjekt als Inhalt	I Beispiel: Führung Unterricht	II Beispiel: Konzeption einer Sonderausstellung Erarbeitung von Informationsmaterial
indirekte Verbindung: Museum als Rahmen	III Beispiel: Gesprächskreis Malkurs	IV Beispiel: architektonische Gestaltung, Bereitstellung von Sitzgelegenheiten

Abb. 1: Möglichkeiten der Umgrenzung des museumspädagogischen Aufgabenbereichs.

32) (Fortsetzung von S. 57) ebenso für KUNTZ (1981, S. 8f.). Dagegen versteht WESTFEHLING (1976, S. 15) sie als Öffentlichkeitsarbeit, KLEIN (1977, S.9) bezeichnet sie genauer als Öffentlichkeitsarbeit im Museum.

III MUSEUMSPÄDAGOGIK ALS SPEZIELLER BEREICH DER MUSEUMSARBEIT

Zwar konnte im vorausgegangenen Kapitel die Institution Museum und in diesem Kontext auch die Museumspädagogik bereits erhellt werden, doch ist noch ungeklärt, was genau die Museumspädagogik ausmacht.

Die Ausführungen zum Museum waren gebaut auf ein implizit vorausgesetztes Vorverständnis dessen, was Museumspädagogik heißt - dieses Vorverständnis war für eine erste Annäherung an die Museumspädagogik auch ausreichend, nun aber muß es einer expliziten Klärung unterzogen werden. So wird in diesem Kapitel der spezielle Bereich der Museumsarbeit, der als Museumspädagogik bezeichnet wird, selbst zum Gegenstand genauerer Untersuchung, durch die seine Spezifika sichtbar werden sollen.

1. Zur historischen Entwicklung der Museumspädagogik

Wenn man die historischen Wurzeln der Museumspädagogik ausfindig machen will, muß man dort ansetzen, wo die Absicht der Bildung bei der Gründung eines Museums oder in seiner Arbeit neben anderen Absichten, die das museale Sammeln und Bewahren bestimmen, wirksam wird oder gar überwiegt. An dieser Stelle, an der nun die Absichtlichkeit der Bildung gegenüber der bloßen Bildungsfunktion in den Vordergrund tritt, liegen die historischen Vorläufer der Museumspädagogik.

1.1. Die Entwicklung der Museen als Bildungsstätten unter dem Einfluß der pädagogischen Reformbewegung

Eine auf breiter Front von ausdrücklicher Bildungsabsicht getragene Museumsarbeit läßt sich im öffentlichen Museumswesen Deutschlands bereits um die Jahrhundertwende erkennen. Die historische Entwicklung der Bildungsarbeit im öffentlichen Museumswesen - die Hauptwurzel der heutigen Museumspädagogik - steht in enger Verbindung mit den Reformbewegungen, die als

Reaktion auf die Industrialisierung und damit zusammenhängende gesellschaftliche Veränderungen zu Ende des 19. Jahrhunderts und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in ganz Europa eine breite Wirkung ausübten.

Bereits der Begriff "Bewegung" charakterisiert die Aufbruchsstimmung jener Zeit, die bei der Lektüre von Originaltexten - und oft sogar in der Sekundärliteratur - auch über den Zeitabstand eines Dreivierteljahrhunderts noch spürbar ist. "Wo auch immer dieses Wort verwandt wurde, wies es darauf hin, daß etwas Neues im Aufbruch war, starke Kräfte sich regten und vorwärts drängten. ... Im Unterschied zu einer 'Schule', etwa eines Wissenschaftlers, meint 'Bewegung' die Dynamik gleicher Gesinnungen, Überzeugungen und Willensrichtungen auf Grund bestimmter geistiger Entscheidungen. 'Bewegung' in diesem Sinn drängt immer zur Tat, will sich ausbreiten und Ziele verwirklichen." (SCHEIBE 1984, S. 1)

In verschiedenen Lebensbereichen, angestoßen von unterschiedlichen Problemen, entwickelten sich einzelne Bewegungen: eine soziale Bewegung, die "Ursache entscheidender politischer Ereignisse und gesellschaftlicher Strukturänderungen" war (a.a.O., S. 28) und in deren Zusammenhang vorrangig auf die Arbeiterbewegung hingewiesen werden muß, sodann die Frauenbewegung, die Jugendbewegung und die pädagogische Bewegung. Diese Bewegungen waren einerseits - in unterschiedlichem Grad - in sich differenziert in verschiedene Teilbewegungen und Strömungen, standen andererseits in enger Verbindung zueinander und unter wechselseitigem Einfluß. Besonders in den Teilbewegungen lassen sich vielfältige Querverbindungen verfolgen.

Nicht nur die gesellschaftliche und politische Struktur wandelte sich, sondern auch der persönliche Bereich und das Alltagsleben der Menschen - Wohnen, Kleidung, Ernährung -; und ebenso gab es tiefgreifende Veränderungen in der Kunst, Musik, Literatur und Wissenschaft (a.a.O., S. 25-50).

Fraglos blieb auch das Museumswesen in Deutschland nicht unberührt von dieser allumfassenden Reformbewegung.

Es ist anzunehmen, daß die Erschließung des Bildungspotentials der Museen in besonderem Maße von der spezifisch pädagogischen Bewegung vorangebracht worden ist. Da die pädagogische Bewegung mit anderen Reformbewegungen eng verflochten und zudem besonders stark in sich differenziert war, mithin die Unterscheidung und Zuordnung der einzelnen reformpädagogischen Teile und Strömungen nicht immer eindeutig ist, weichen die

Darstellungen zum Teil etwas voneinander ab. Herman NOHL, der als Zeitzeuge "Die pädagogische Bewegung in Deutschland" (Titel) bereits 1933 systematisch darstellte[1], faßt unter dieser Bezeichnung drei Hauptrichtungen zusammen: erstens die "pädagogische Volksbewegung", als die er die Jugendbewegung und die Volkshochschulbewegung ansieht (NOHL 1982, S. 12-29), zweitens die "pädagogischen Reformbewegungen" im engeren Sinne, unter denen er besonders die Kunsterziehungsbewegung, die Arbeitsschul- und die Landerziehungsheimbewegung ausführt (S. 30-66) sowie drittens die "pädagogische Bewegung in der Schule", d.h. genauer die Einheitsschulbewegung (S. 67-102)[2].

Wenn auch eine detaillierte historische Analyse der Auswirkungen der pädagogischen Bewegung auf die museale Bildungsarbeit[3] im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zu leisten ist, sollen doch zumindest die besonders prägnanten Ansatzpunkte angesprochen werden: Bildung im Museum durch Kunstbetrachtung, das Museum als Arbeitsstätte für den Schulunterricht, Museen als Volksbildungsstätten und nicht zuletzt die Einwir-

---

1) NOHL 1933a. Dieser damals im "Handbuch der Pädagogik" veröffentlichte Artikel NOHLs liegt zusammen mit seinem Beitrag zur "Theorie der Bildung" heute inhaltlich unverändert in 9. Aufl. als Buch vor (NOHL 1982).

2) Vgl. SCHEIBE 1984. In seiner differenzierten Darstellung bezeichnet er als Hauptteile der pädagogischen Bewegung die Kunsterziehungsbewegung, die Arbeitsschulbewegung, die (vorwiegend auf Schulorganisation bezogene) Einheitsschulbewegung, die sozialpädagogische Bewegung und die Volksbildungsbewegung.

3) Von nicht geringer Bedeutung für die geschichtliche Identität der Museumspädagogik wäre sicher eine umfassende historische Untersuchung, die auf der Basis systematischer Quellenanalyse die Einflüsse der verschiedenen Reformbewegungen jener Zeit auf das Museumswesen und insbesondere der verschiedenen Teile und Strömungen der spezifisch pädagogischen Bewegung (ihres Menschenbildes, ihrer pädagogischen Ideale und ihrer methodischen Ansätze) auf die Bildungsarbeit der Museen so herausarbeitete, daß nicht nur Teilaspekte (etwa das Verhältnis von Museum und Schule) und nicht nur Teilbewegungen (etwa die Volksbildungsbewegung) beachtet, sondern die Verbindung der Teile zum Ganzen ebenso offenzulegen versucht würde wie die Verflechtung der Teileinflüsse miteinander.

kung pädagogischer Ideen auf die museale Präsentation insgesamt.

Von der Kunsterziehungsbewegung geprägt war ein Weg museal er Bildungsarbeit, der auch in der Museumspädagogik der Gegenwart noch eine wichtige Rolle spielt: die Betrachtung von Kunstwerken.

Das in der Reformpädagogik durchgängig angestrebte Ziel der ganzheitlichen und ausgeglichenen körperlich-seelisch-geistigen Entwicklung des Menschen (dazu z.B. NOHL 1982, S. 148) und die grundsätzlich veränderte Perspektive pädagogischer Theorie und Praxis, die Perspektive "vom Kinde aus", kam in der Kunsterziehungsbewegung in besonderem Maße zum Tragen.

Diese Bewegung, deren Reformbestreben nicht nur auf den Bereich der Bildenden Kunst (Zeichnen, Werken, Kunstbetrachtung) gerichtet war, sondern auch auf den Bereich der Sprache (Deutschunterricht, Jugendliteratur), der Musik (Volkslied, Schulmusik) und der Leibeserziehung (Gymnastik, Tanz, "natürliches Turnen"), bezog ihre Einheit aus "der Übereinstimmung in bestimmten Grundauffassungen der erzieherischen Idee und der Wege zu ihrer Verwirklichung. Gemeinsam war die Kritik an der rationalen einseitigen Bildung, bei der Wissen und Kenntnisse den Vorrang hatten." (SCHEIBE 1984, S. 142) "Als Grundlage der neuen Bildung galten das Gefühl, die Phantasie, die Anschauung, das Empfinden, das Genießen und die Darstellungsfähigkeit. Die emotionalen Kräfte seien zu bilden und mit ihnen und durch sie der ganze Mensch in allen seinen Qualitäten." (a.a.O.)

Entsprechend sollte auch die Kunstbetrachtung ein Kunsterlebnis sein. Kunstbetrachtung in diesem Sinne führte man mit Schulklassen schon vor der Jahrhundertwende durch; bereits 1897 wurde auch die erste Auflage der "Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken" von Alfred LICHTWARK veröffentlicht.

Ausführlich werden in diesem Buch zehn Beispiele der Kunstbetrachtung mit Schulklassen dargestellt, nach einer Abbildung der jeweils behandelten Kunstwerke finden sich die Gespräche zwischen Lehrer und Kindern in wörtlicher Rede. LICHTWARK betont allerdings: "Neben der Auflösung des Stoffes in ein Spiel von Fragen und Antworten sind auch andere Methoden möglich, nur vom zusammenhängenden Vortrag, der die Selbständigkeit unterdrückt, ist abzuraten." (LICHTWARK 1900, S. 15)

In seiner Einleitung, die gleichzeitig eine Anleitung ist, faßt LICHTWARK die Ziele, die 'anthropologischen Grundlagen', die Prinzipien und Methoden der Kunstbetrachtung zusammen. Auch in diesen speziell kunstpädagogischen Ausführungen zeigt

sich deutlich etwas von der pädagogischen Grundidee der Reformpädagogik: "Die Gewöhnung, eingehend und ausdauern zu beobachten, und das Erwecken der Empfindung, nicht die Mitteilung oder Aneignung von Wissen sind die Ziele der Kunstbetrachtung. Wie überall, ist das Wissen auch hier nur Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck. ... Was bei der Betrachtung des Kunstwerkes an Wissen und Erkenntnis nötig wird, sollte stets entwickelt, nie mitgeteilt werden." (a.a.O., S. 27f.). LICHTWARK weiter: "Wie bei allem Unterricht sollte das Wesen der Einführung in die Werke der Bildenden Kunst Fröhlichkeit und Heiterkeit sein. Trockene und pedantische Aufzählung und Auslegung schrecken ab. Wer nicht die Herzensfreude an der Kunst in sich fühlt, sollte von diesem Zweig des Unterrichts die Hand lassen. Ebensogut könnte ein Unmusikalischer Musikunterricht erteilen." (a.a.O., S. 28f.)

Alfred LICHTWARK (1852-1914), zunächst Lehrer, später Kunsthistoriker und Direktor der Hamburger Kunsthalle, war wohl die führende Persönlichkeit der Kunsterziehungsbewegung. Seine - wie SCHEIBE urteilt - "bedeutendste und interessanteste Leistung für die Kunsterziehungsbewegung, die er dadurch als 'Bewegung' zum erstenmal sichtbar werden ließ, war seine Inspiration und Organisation der drei Kunsterziehungstage" in den Jahren 1901, 1903 und 1905, auf denen er auch selbst "mit vielbeachteten Vorträgen hervor(trat)" (SCHEIBE 1984, S. 141).

Sein Engagement im Bereich der musealen Bildung galt neben der Arbeit mit Schulklassen auch der Erwachsenenbildung.

Ebenso wie das Reformbestreben der Kunsterziehungsbewegung nicht nur auf den Bereich der Schule bezogen war, beschränkte es sich auch nicht auf pädagogische Arbeit mit Kindern (a.a.O., S. 373); für die musealen Bildungsbemühungen, soweit sie auf dem Kunsterziehungsansatz beruhten, gilt sicherlich dasselbe.

Bereits im Jahre 1903 veranstaltete die "Centralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen in Berlin" ihre 12. Konferenz zum Thema: "Museen als Volksbildungsstätten". Kein geringerer als Alfred LICHTWARK entwarf in seiner Rede dafür ein Programm (SCHRIFTEN 1904).

Das Motto: Museen als Volksbildungsstätten zeigt, daß hier nun ein anderer Teil der pädagogischen Bewegung angesprochen

ist: die Volksbildungsbewegung. Diese ist allerdings nicht nur als Teil der pädagogischen Bewegung zu verstehen, sondern man muß sie und die verschiedenen Volksbildungsverbände auch in enger Verbindung sehen mit der Arbeiterbewegung[4]).

In diesem Zusammenhang wurden die Museen als 'Mittel' angesehen, um vor dem Hintergrund zunehmender Demokratisierung den Wissensstand und dadurch auch die politische Kompetenz der Arbeiter und kleinen Handwerker anzuheben. Durch die Einrichtung von Führungen sollte erreicht werden, alle Bevölkerungsgruppen, besonders aber die Arbeiter anzusprechen. Dazu führt KUNTZ aus: "Man versucht zunächst am vorhandenen Interesse der Arbeiter an Technik und Natur anzusetzen und bietet ausschließlich Führungen in naturhistorischen Museen an. Die Erweiterung des Programms auf alle Museen in Berlin macht die erwarteten Schwierigkeiten, denn es fehlen die Anknüpfungspunkte an Wissen und Interesse der nur mit einer äußerst miserablen Volksschulbildung versehenen Arbeiter. Eine Ausnahme scheinen merkwürdigerweise nur die Völkerkundemuseen zu machen." (KUNTZ 1979, S. 60). Jedoch gehören nach einigen Jahren gerade die Führungen in kunsthistorischen Sammlungen zu den begehrtesten (S. 61). Die von Lehrern und Museumsbeamten geleiteten Führungen konnten sich, nachdem gewisse Anlaufschwierigkeiten überwunden waren, immer mehr etablieren, wie KUNTZ am Beispiel der Museumsführungen der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrt in Berlin belegt: "Seit 1896 ist die Zahl der Führungen von 12 auf 52 im Jahre 1900, und von 600 auf 2000 Teilnehmer angewachsen." (S. 61)

Neben der klassischen 'Vortragsführung' wurden - wie KUNTZ ausführt - aber auch andere Führungsformen diskutiert und eingesetzt, etwa die Gesprächsform oder die des gedruckten Führers, ebenso fanden Ergänzungen Anwendung, wie z.B. durch Exkursionsfahrten (S. 61-64).

Auch wenn KUNTZ' Untersuchung sich auf die Verdienste der Volksbildungsbewegung um die Erschließung der Museen als Volksbil-

---

4) Vgl. dazu die historische Untersuchung der Entwicklung des Museums als Volksbildungsstätte, die von der Geschichte der Volksbildungsbewegung und besonders der Arbeiterbewegung ausgeht: KUNTZ 1979.

dungsstätten konzentriert, zeigen sich auch in seinen Darlegungen da und dort Verbindungspunkte zu den verschiedenen anderen Teilen der Reformbewegung und ihrem Gedankengut.

Die Einflüsse, die von der pädagogischen Bewegung auf die Entwicklung der musealen Bildungsarbeit ausgingen, sind besonders gut am Wirken einzelner herausragender Personen zu verfolgen. Nicht nur LICHTWARK spielte eine wichtige Rolle, auch Georg KERSCHENSTEINER (1854-1932), der als "Vater der Berufsschule" in die pädagogische Geschichtsschreibung einging, muß hier besonders erwähnt werden.

KERSCHENSTEINER trug zwar bereits im Zusammenhang mit seiner Arbeitsschulpädagogik der Funktion der Museen als Bildungsstätten, als "geistige Arbeitsstätten", Rechnung (KALDEWEI 1983, S. 19), doch weitaus höher ist seine Bedeutung für die Geschichte pädagogischer Museumsarbeit auf einem anderen Feld einzuschätzen: Er war - neben Oskar v. Miller und Walther von Dyck - einer der Väter des Deutschen Museums in München, das 1903 gegründet und 1925 eröffnet wurde. Dazu schrieb KERSCHENSTEINER 1925: "Die Organisation eines Museums, das durch Erkennen bilden will, ist nichts anderes als eine Lehrplan-Konstruktion, nur daß hier die Konstruktion nicht wie in den Schulen mit dem Schatten der Dinge, nämlich mit den Worten, sondern mit den Dingen selbst arbeitet."[5]. Dies illustriert nicht nur die Funktion des Museums als 'Bildungsmittel' im Dienst anderer Bildungseinrichtungen, sondern kann auch als Anregung für die Öffentlichkeitsarbeit der Museen schlechthin angesehen werden.

Außer durch die konkrete Arbeit einzelner bekannter Pädagogen aus der Reformbewegung dürfte dieseauch insgesamt das Museumswesen 'bewegt' haben.

So nimmt auch KALDEWEI an, daß sich "die Aufbruchsstimmung der Reformpädagogik besonders nach dem Ende des Ersten Welt-

---

5) Georg KERSCHENSTEINER: Die Bildungsaufgaben des Deutschen Museums. In: Das Deutsche Museum - Geschichte, Aufgabe, Ziele. 1925.
Zit. nach GROTE (1975, S. 44).

kriegs befruchtend auch auf die Museumsarbeit ausgewirkt hat, (was) ... darin zum Ausdruck kommen (mag), daß in den 20er Jahren eine regelrechte Gründungswelle von Museen, vor allem von Heimatmuseen, einsetzte: Allein in Westfalen wurden in jener Zeit fast 20 Museen eingerichtet." (KALDEWEI 1983, S. 25f.)

Zur Bestätigung von KALDEWEIs Annahme sei auf die Heimatbewegung verwiesen, die innerhalb der pädagogischen Bewegung einen besonderen Strang ausmacht und die mit der Kunsterziehungs- und der Landheimbewegung in engster Verbindung steht (NOHL 1982, S. 38f.), die aber auch mit der Jugendbewegung (Wandervogel) verknüpft ist.

Die Heimatbewegung dürfte auch von Seiten der wissenschaftlichen Pädagogik gestärkt worden sein, in der man dieses Thema ebenfalls behandelte[6].

Doch nicht nur durch Neugründung von Museen, auch durch Veränderungen im Bereich der Präsentation wird die Erschließung der Museen als Bildungsstätten von innen her vorangetrieben: So schlägt sich die verstärkte Berücksichtigung der Präsentationsaufgabe, die seit der Jahrhundertwende zu konstatieren ist, beispielsweise in veränderten Öffnungszeiten (Öffnung auch an Wochenenden) nieder, in der Trennung von Studien- und Schausammlung, in weiträumigerer Aufstellung der Gegenstände, in Beschriftungstafeln usw. Auch die Durchführung von öffentlichen Führungen und Vorträgen gehört in die Reihe solcher Maßnahmen.

Neben diesen strukturellen Veränderungen muß auch das Bemühen einzelner, auch weniger bekannter, Museumsleiter gesehen werden, die 'ihr' Museum zu einer Bildungsstätte machten und damit vor Ort wichtige Arbeit leisteten.

Als zwei Beispiele für viele führt KALDEWEI den ehemaligen Volksschullehrer Ludwig BÄNFER an, der am Städtischen Museum in Hamm nicht nur praktisch als 'Museumspädagoge' wirkte, sondern auch zwei Schriften zur Bildungsarbeit der Museen veröffentlichte, sowie den Juristen Paul ENGELMEIER, der sich nach seiner Entlassung als hauptberuflicher Stadtrat durch die Nationalsozialisten der Bildungsarbeit in einem von ihm gegründeten Heimatmuseum widmete. (KALDEWEI 1983, S. 23-26)

---

6) Bsp. SPRANGER in einer Rede zum "Bildungswert der Heimatkunde" 1923, die im selben Jahr in einem "Handbuch der Heimaterziehung" veröffentlicht wurde (SPRANGER 1923) sowie WENIGER 1926.

Im Jahre 1933 ist das Ende der pädagogischen Bewegung gekommen, "mit der Machtergreifung des Nationalsozialismus ..., der sie als Ausdruck des liberalen Systems des Weimarer Staates verurteilte." (SCHEIBE 1984, S. 3)

In der Zeit ab 1933 wurden auch die Museen, insbesondere die Heimatmuseen, stark in die Dienste der nationalsozialistischen Ideologie genommen (dazu genauer: KALDEWEI 1983, S. 27). Dennoch sind auch die Jahre zwischen 1933 und 1945 für die pädagogische Erschließung der Museen sehr bedeutsam. Wesentliche Impulse gingen vor allem von der Arbeit des Reformpädagogen Adolf REICHWEIN (1898-1944) aus. REICHWEIN, der als Sozialdemokrat in der Volkshochschularbeit tätig gewesen war und bis zur Machtergreifung der Nationalsozialisten drei Jahre eine Professur an der Pädagogischen Akademie Halle innegehabt hatte, wurde 1939 an das Staatliche Museum Berlin berufen und zum Leiter einer neueingerichteten Abteilung "Schule und Museum" ernannt.

In einem 1941 zum Thema "Schule und Museum" veröffentlichten programmatischen Aufsatz (REICHWEIN 1941) bezeichnete er es als besondere Aufgabe im Rahmen der "Erschließung dessen, was unsere Museen zu bieten haben für die Verwertung und Verarbeitung einer erzieherisch gelenkten Schularbeit" (S. 3), "eine umfassende Museumspädagogik praktisch zu erproben und auszubilden" (a.a.O.). Diesem Ziel der Erschließung der Museen für den Schulunterricht komme die Tendenz der Museen entgegen, sich selbst als Erziehungsstätten zu verstehen, was sich v.a. in der pädagogisch konzipierten Schausammlung äußere.

Die "erzieherische Gemeinschaftsarbeit von Schule und Museum" (S. 4) solle aber nicht zu einer zusätzlichen Arbeitsbelastung der Lehrer führen, sondern im Gegenteil zu einer Entlastung, indem die Einbeziehung der in den Museen gesammelten Gegenstände in den Schulunterricht es dem Lehrer möglich mache," mit seinen Kindern jenen Weg zu gehen, der sich noch immer als der ergiebigste, kürzeste, unbeschwerteste und kindgemäße Weg erwiesen hat, und der gelegentlich als der Weg von der Anschauung zum Begriff bezeichnet wurde" (S. 5).

Zu diesem Zweck stellt REICHWEIN sodann eine Reihe praktischer Möglichkeiten vor:

Neben dem Besuch von speziell zusammengestellten und auf die

Bedürfnisse der Schule zugeschnittenen Ausstellungen (S. 6-9) nennt er Gelegenheitsbesuche der Schulklassen im Museum, die von Fall zu Fall zur Ergänzung und Veranschaulichung des Schulunterrichts durchzuführen seien (S. 9-10). Die Möglichkeit, ein "bestimmtes unterrichtliches Vorhaben in beständiger Nähe der Gegenstände und in der Auseinandersetzung mit ihnen ablaufen zu lassen" (S. 10), spricht REICHWEIN unter dem Stichwort "Arbeitsgemeinschaft" an.

Auf die 'Fortbildung' der Lehrer zielen die Vorschläge, wissenschaftliche Lehrerarbeitsgemeinschaften im Museum zu etablieren (S. 11), dort auch wissenschaftliche Vortragsreihen für die Lehrer durchzuführen (S. 11) sowie Lehrerpraktika anzubieten, in denen kleine Gruppen von Interessierten besonders gründlich und über einen längeren Zeitraum einen bestimmten Gegenstand bearbeiten (S. 11 und 12).

Daneben verweist REICHWEIN auf die Notwendigkeit, die Schüler daran zu gewöhnen, das Museum selbst - auch das kleine Museum auf dem Lande - als Arbeitsstätte auszunützen (S. 5).

REICHWEIN, der 1944 von den Nationalsozialisten hingerichtet wurde, schuf mit seiner Arbeit wichtige Grundlagen für die heutige Museumspädagogik - seine museumspädagogischen Schriften, auch die oben zitierte, sind zusammen mit einer Biographie und einer Würdigung seiner Arbeit neu veröffentlicht worden (REICHWEIN 1978).

1.2. Die Herausbildung der Museumspädagogik als spezieller Bereich der Museumsarbeit

Obwohl der Begriff Museumspädagogik bereits von REICHWEIN gebraucht wurde - und sogar schon vor ihm[7] - kann man ihn als Bezeichnung für einen auf breiterer Basis etablierten speziellen Bereich der Museumsarbeit erst zu einem viel späteren Zeitpunkt verwenden.

Nachdem sich bis in die Mitte der 60er Jahre die Museen vorrangig den "Aufgaben des Wiederaufbaus und der Ausgleichung

---

7) 1928 von W. SCHOENICHEN: Heimatmuseum - Wesen und Gestaltung; 1934 von K. H. FRIESEN: Die kulturgeschichtlichen Museen und die Schule. In: Museumskunde N.F. VI (1934), S. 69.
Diese Angaben finden sich in GROTE (1978, S. 497) und in HILGERS (1976, S. 128).

von Kriegsverlusten" gewidmet hatten (GROTE 1975, S. 53), ist in der Folgezeit immer deutlicher ein Differenzierungsprozeß zu beobachten, in dessen Verlauf die verschiedenen musealen Bildungsmöglichkeiten und Bildungsaufgaben je für sich immer deutlicher herausgearbeitet und in der praktischen Museumsarbeit stärker berücksichtigt werden. Gleichzeitig greifen die beiden Seiten musealer Bildungsarbeit - im Dienst der Schule und im Rahmen der eigenen Publikumsarbeit - mehr und mehr ineinander, ohne daß jedoch eine in der anderen aufginge. Ein typisches Beispiel: Eine Sonderausstellung - Teil der allgemeinen Publikumsarbeit - wird vorwiegend von Schulklassen besucht (= Museum im Dienst der Schule).

Es kristallisiert sich so ein Bereich musealer Bildungsarbeit heraus, der sich im Laufe der Konsolidierung und stetigen Ausweitung zunehmend als eigener Bereich Museumspädagogik versteht. Der Entwicklung in der Praxis korrespondiert die der theoretischen Reflexion, wie gezeigt werden wird.

Diese Phase ab Mitte der 60er Jahre soll hier als 'Anfangsstadium' der Museumspädagogik bezeichnet werden und dieser bereits zugerechnet, um die Gesamtentwicklung zu erfassen. Eine solche Zuordnung ist auch deshalb als begründet anzusehen, weil sich der durch gleichzeitige Ausweitung und Spezialisierung gekennzeichnete Entwicklungsprozeß der Museumspädagogik bis in die Gegenwart fortsetzt, ohne daß die einzelnen Phasen trennscharfe Unterscheidungen erlauben. Verschiedene institutionelle 'Ereignisse' sind allerdings als Markierungspunkte zu verstehen, anhand derer sich der Entwicklungsprozeß der Museumspädagogik nachzeichnen läßt.

Um die museale Bildungsarbeit auf eine breitere und breitenwirksamere Basis zu stellen, wurden in den 60er und 70er Jahren verschiedene museumspädagogische Zentren eingerichtet, die die Museen für die Öffentlichkeit und insbesondere für die Schulen erschließen sollen. 1961 nahm das "Außenamt der Staatl. Museen Preußischer Kulturbesitz" in Berlin seine Arbeit (wieder) auf; 1965 entstand das "Außenreferat der Museen der Stadt Köln", 1969 das "Kunstpädagogische Zentrum" im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg, um nur die drei ersten Gründungen anzuführen.

Museumspädagogische Arbeit findet jedoch nicht nur in den großen Zentren oder den speziellen pädagogischen Abteilungen der Museen statt. Üblich ist auch - v.a. in kleineren Museen - die Lösung, daß pädagogische Mitarbeiter auf Honorarbasis hinzugezogen und/oder pädagogische Aufgaben von 'normalen' Museumsmitarbeitern bzw. dem Museumsleiter selbst wahrgenommen werden. Dies bringt für die Erfassung museumspädagogischer Aktivitäten allerdings gewisse Schwierigkeiten mit sich, auf die auch DANIEL/KÜBLER/WOLZOGEN (1980) in ihrer kritischen Auswertung eines vom Deutschen Museumsbund verschickten Fragebogens zur "Erfassung museumspädagogischer Aktivitäten 1978" hinweisen. Und es deutet sich hier bereits die Frage nach der Professionalität, genauer der Ausbildung der Museumspädagogen an.

Der institutionellen Entwicklung der Museumspädagogik gaben die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wesentliche Impulse. 1963 wurde von dieser Seite angeregt, ganz allgemein die Öffentlichkeitsarbeit der Museen zu verstärken. Dieser Aufgabe wurde im gleichen Jahr auch ein von der Deutschen UNESCO-Kommission und dem Deutschen Nationalkommitee des Internationalen Museumsrates veranstaltetes Seminar gewidmet, wo u.a. auch über die Themen "Jugend und Museum" und "Erwachsenenbildung und Museum" gesprochen wurde (DEUTSCHE UNESCO-Kommission 1964). In der fünf Jahre später verabschiedeten Empfehlung der Kultusministerkonferenz findet der Mobilisierungsprozeß einen deutlichen Niederschlag, der die Bildungspolitik jener Zeit kennzeichnet und der in der Bundesrepublik zwischen 1965 und 1974 zu einer gewaltigen Expansion des Bildungswesens führte.

Diese "Empfehlung zum Bildungsauftrag der Museen" vom 3.7. 1969 beschreibt die Bildungsfunktion der Museen und nennt die Gleichstellung der Museen mit anderen Bildungseinrichtungen als Ziel (KMK 1969). Die bereits in die Richtung forcierter Bildungsarbeit laufende Entwicklung wurde dadurch weiter vorangetrieben.

"Der Deutsche Museumsbund reagierte schnell ...: anläßlich der Jahresversammlung in Lübeck 1970 wurden mehrere Kommissionen gebildet, unter anderem zur Problematik Erwachsenenbildung, und zur Problematik Museum und Schule." Dies konstatierte der

Leiter des "Außenamtes der Staatlichen Museen Preußischer Kulturbesitz", Andreas GROTE, in seinem Referat auf der Jahrestagung 1975 des Deutschen Museumsbundes (GROTE 1975, S. 51). Die unter das Motto "Museumspädagogik - Museen als Bildungsstätten" gestellte Tagung bzw. die Veröffentlichung der dort vorgetragenen Referate (KLAUSEWITZ 1975) ist als ein weiterer Meilenstein in der Entwicklung der Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland anzusehen. Auch anderen Tagungen und Seminaren zu verschiedenen Aspekten der Bildungsarbeit der Museen[8] kommt solche Bedeutung zu, da sie einerseits dem jeweiligen Diskussionsstand Ausdruck verliehen und andererseits programmatisch den zukünftigen Weg abstecken.

In diesem Zusammenhang ist auch auf "ICOM/CECA" hinzuweisen, das "Committee for Education and Cultural Action" des "International Council of Museums"[9]. Die CECA-Arbeitsgruppe der Bundesrepublik Deutschland besteht seit 1977. Die Arbeitsgemeinschaft von etwa 60 in der Praxis tätigen Museumspädagogen stellt sich folgende Aufgaben:

"Intensivierung der Zusammenarbeit unter den westdeutschen und Westberliner Mitglieder des CECA-Komitees und der Mitarbeit im Komitee. Durchführung von Fachtagungen, Erörterung von grundsätzlichen Fragen und Ausbildungsfragen der Museumspädagogik, die in besonderer Weise für die deutschen Museumspädagogen aktuell und relevant sind; Austausch von Projekten und praktischen Erfahrungen." (LIEBELT 1982).

Die in der CECA-Arbeitsgruppe organisierten Museumspädagogen treffen sich alle ein bis zwei Jahre zu einer Tagung, deren Tagungsbericht veröffentlicht wird (ICOM/CECA 1978 und weitere).

1976 setzte die Kultusministerkonferenz in einer Gemeinsamen Empfehlung mit dem Deutschen Städtetag erneut ein Zeichen.

---

8) Z.B. die internationalen Seminare der Deutschen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit dem Museum Folkwang - 1971 zum Thema "Die Praxis der Museumsdidaktik", 1974 über "Die soziale Dimension der Museumsarbeit". (DEUTSCHE UNESCO-Kommission 1974 und 1976).

9) Der Internationale Museumsrat (ICOM) ist eine Unterorganisation der UNESCO.

In dieser Empfehlung "über Öffentlichkeitsarbeit der Museen", die die Empfehlung von 1969 ersetzt, heißt es:

"Öffentlichkeitsarbeit darf nicht allein unter dem Aspekt des Bildungsangebots gesehen werden (z.B. geschichtliche Zusammenhänge zu verstehen und zeitkritische Aussagen begreifen zu lernen); Bildung heißt ebenso mit gleicher Intensität den individuellen Museumsbesuch als Freizeitbeschäftigung und um des Vergnügens willen attraktiv zu machen. Diese Aufgabe stellt sich allen Arten von Museen." (KMK 1976)

Das Museum - nicht nur eine Bildungsstätte, eine geistige Arbeitsstätte, sondern auch eine Freizeiteinrichtung; die Museumspädagogik - nicht nur Bemühung um Erschließung des Bildungspotentials, sondern auch des Freizeit- und Unterhaltungspotentials der Museen?

1.3. Die Entwicklung der museumspädagogischen Fachliteratur

Ebenso wie sich die Museumspädagogik als praktisches Tätigkeitsfeld eigener Prägung nur langsam herausbildete, so setzte sich auch der Begriff "Museumspädagogik" erst nach und nach auf breiterer Ebene durch.

Und ebenso wie sich die praktische Museumspädagogik wesentlich aus den beiden Teilbereichen musealer Bildungsarbeit, der Bildungsarbeit im Dienst der Schule und im Rahmen der allgemeinen Publikumsbetreuung, herauskristallisierte, so differenzierte sich auch eine eigenständige museumspädagogische Literatur erst nach und nach aus diesen beiden Themenkreisen heraus.

Dieser Differenzierungsprozeß in der Literatur läßt sich am Beispiel einer vom Generaldirektor der Staatlichen Museen Preußischer Kulturbesitz herausgegebenen Bibliographie "Zur Öffentlichkeitsarbeit der Museen" (BAER 1978) gut illustrieren: Die dort für den Zeitraum von 1945 bis 1975 dokumentierte Literatur bezieht sich, wie es im Vorwort heißt, auf "Öffentlichkeitsarbeit" in einem umfassenden Verständnis als "Vermittlertätigkeit zwischen Sammlungsobjekt und Museumsbesucher" (S. 5). Wenn man die Titel der einzelnen Beiträge genauer betrachtet, erkennt man, daß diese einerseits dem Problemkreis 'Schule und Museum' angehören, andererseits sich mit

Funktionen und Aufgaben des Museums in Bezug auf die Öffentlichkeit befassen, insbesondere mit seiner Bildungsaufgabe sowie mit Fragen allgemeiner Vermittlungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit.

Doch Beiträge, die den Begriff "Museumspädagogik" selbst im Titel tragen[10], erscheinen erst Ende der 60er Jahre - ungefähr zu der Zeit also, die unter institutionellen Gesichtspunkten als Anfangsstadium der Museumspädagogik bezeichnet worden war.

Der erste, der den von Adolf REICHWEIN bekanntgemachten Begriff der Museumspädagogik wieder aufnahm, indem er ihm einen Aufsatz widmete, dürfte Wulf SCHADENDORF gewesen sein mit seinem 1967 erschienenen Beitrag "Zur Museumspädagogik" (SCHADENDORF 1967). Bis einschließlich 1969 blieben es jedoch nur drei Beiträge, die sich bereits im Titel auf die Museumspädagogik beziehen; in den folgenden fünf Jahren (1970-1974) waren es bereits 16, neun davon erschienen 1974. Im Jahr 1976 erschien die erste Ausgabe der Zeitschrift "Schule und Museum", die sich auf "das Museum in Unterricht und Wissenschaft" (so der Untertitel) spezialisierte[11] - ebenfalls in diesem Jahr gab die Zeitschrift "Kunst und Unterricht" ein Sonderheft zum Thema "Museum und Schule" heraus.

Auch wenn beide Zeitschriften offensichtlich speziell an den schulbezogenen Aspekt der Museumspädagogik anschließen, ist ihr Erscheinen dennoch als Indiz für die Aktualität museumspädagogischer Fragen überhaupt zu werten, wie es umgekehrt auch als Grund dafür anzusehen ist, daß die Zahl der museumspädagogischen Artikel steigt: Im Fünfjahreszeitraum von 1975 bis 1979 liegen 43 Einzelbeiträge sowie der bereits er-

---

10) Diese Beiträge werden in der vorliegenden Arbeit einer speziellen Untersuchung unterzogen, zu ihren Grundlagen s.w.u. Dort findet sich auch eine detaillierte Übersicht über die zeitliche und gattungsbezogene Verteilung dieser Texte.

11) Die Zeitschrift wurde gemeinsam herausgegeben von drei Museen bzw. museumspädagogischen Zentren und vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft sowie dem Kultusministerium von Rheinland-Pfalz unterstützt. (SCHULE UND MUSEUM 1976ff.)

wähnte Sammelband von KLAUSEWITZ zum Thema Museumspädagogik vor, wobei im Jahre 1977 mit 13 Artikeln der Höhepunkt zu verzeichnen ist. Von 1980 bis 1984 liegt die Summe der museumspädagogischen Beiträge sogar noch etwas höher als in den fünf Jahren zuvor. Dabei weist das Jahr 1980 die auch absolut höchste Zahl auf: 16 Titel sind zu finden. In den Jahren 1981 und 1982 geht die Zahl der museumspädagogischen Veröffentlichungen wieder zurück und pendelt sich in den letzten drei Jahren des untersuchten Gesamtzeitraumes auf jeweils sieben Beiträge ein.

So spiegelt sich auch in der quantitativen Entwicklung der museumspädagogischen Veröffentlichungen die Herausdifferenzierung der Museumspädagogik als eigenem Bereich der Praxis, wobei anzunehmen ist, daß die theoretische Auseinandersetzung ihrerseits die Entwicklungen in der Praxis beeinflußte.

Dieser Herausbildungsprozeß läßt sich auch in pädagogischen Lexika verfolgen. War früher nur von "Museum-Öffentlichkeitsarbeit" oder "Museumsbesuch" die Rede, so findet sich ab Ende der 70er Jahre stattdessen der Begriff "Museumspädagogik" als Stichwort. Die Häufigkeit der Behandlung dieses Stichworts läßt allerdings auch Rückschlüsse auf die Wahrnehmung der Museumspädagogik seitens der pädagogischen Wissenschaft zu: Von 23 pädagogischen Lexika bzw. Wörterbüchern (Pädagogik/Erziehungswissenschaft: 15, Schulpädagogik/Schule: 6, Erwachsenenbildung/Weiterbildung: 2) führen nur 3 dieses Stichwort, und zwar je ein Lexikon der genannten drei Gruppen[12].

Ein anderes Indiz für die Herausdifferenzierung der Museumspädagogik findet sich in der Bibliographie "Pädagogischer Jahresbericht" (PJ): Dort verwandelt sich in der Ausgabe von 1978 das bisherige Stichwort "Museumsbesuch" in "Museumspädagogik".

Wie man die Zeit ab ungefähr dem Jahr 1965 als "Anfangsstadium" der Museumspädagogik bezeichnen kann, so ist für die Zeit ab 1975 wohl der Begriff "Etablierungsphase" angebracht. Der Aufbau und Ausbau, der die ersten Jahre dieser Etablierungsphase charakterisiert, geht in den 80er Jahren in Konsolidierung über. Zwar sind die Bedingungen des öffentlichen Be-

---

12) GROTE 1978, KÜHLKEN 1977, LOHR 1979.
Hinzu kommen drei Beiträge mit den Titeln: "Museum, Museumsbesuch" (ECKHARDT 1960), "Museum und Schule" (HERFF 1970), "Museen-Öffentlichkeitsarbeit" (HÜLSEWEDE 1970).

wußtseins, der politischen Forderung und der finanziellen Ausstattung nun nicht mehr so günstig zu nennen wie in den 70er Jahren, doch hat sich die Museumspädagogik institutionell weitgehend etabliert.

Zum Jahresende 1981 stellte die Zeitschrift "Schule und Museum" ihr Erscheinen ein. Im letzten "Vorwort der Schriftleitung" heißt es:

"Museumspädagogische Zielsetzungen sind nunmehr Bestandteil der Lehrpläne der deutschen Bundesländer, und zahlreiche museumspädagogische Einrichtungen sind begründet oder werden noch ins Leben gerufen. Arbeitskreise, die sich mit den Fragen einer vertieften Zusammenarbeit von Museen und Schulen befassen, gibt es in fast allen Landschaften der Bundesrepublik, und die Diskussion über ihre Arbeitsweisen und -ergebnisse zeitigt ständig fruchtbare Anregungen. An diesem Punkt vielgestaltiger Bemühungen angelangt, scheint es auch mit Rücksicht auf die inzwischen allgemein bewußten Aufgaben nicht mehr erforderlich, ein zentrales Publikationsorgan weiterzuführen." (VORWORT 1981, S. 2)

Auch wenn man zustimmt, daß die Museumspädagogik in der Bundesrepublik 1981 bereits in gewisser Weise 'Fuß gefaßt' hat, scheint die zitierte Einschätzung doch etwas undifferenziert positiv:

Erstens ist doch gerade dann, wenn sich die Museumspädagogik in der Praxis bereits etwas etabliert hat, ein "zentrales Publikationsorgan" (a.a.O.) für die Kommunikation der Praktiker und auch für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Praxisbereich von Nutzen. Um die in sehr verschiedenartigen Zeitschriften weit verstreuten Beiträge zu sammeln, wäre allerdings Titel (und Programm!) einer Zeitschrift "Museumspädagogik" dem von "Schule und Museum" vorzuziehen. Zweitens war 1981 die Entwicklung der Museumspädagogik auf der theoretischen Ebene keineswegs abgeschlossen. Im Gegenteil: Eine umfassendere Behandlung museumspädagogischer Fragen setzte ab diesem Zeitpunkt erst richtig ein, wie man am vermehrten Aufkommen von Monographien, insbesondere von Dissertationen, unschwer feststellen kann.

2. Die konkreten Aufgaben der Museumspädagogik - Literaturbericht über die Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

2.1. Die Grundlage des Literaturberichts

2.1.1. Ziel und Zweck der Literaturuntersuchung

Ziel der folgenden 'Untersuchung in der Untersuchung' ist es, nach der immer konkreter gewordenen Annäherung nun einen Überblick über die Museumspädagogik selbst zu gewinnen. Das bedeutet, daß die Literaturuntersuchung einerseits Bestandsaufnahme einer Vielfalt von Einzelaspekten der Museumspädagogik leisten, andererseits aber auch einen Gesamteindruck und das Erkennen allgemeiner Strukturen ermöglichen soll.

Dieses Ziel, das im Zusammenhang der speziellen, auf die Museumspädagogik bezogenen Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu einem gewissen Grad Selbstzweckcharakter trägt, muß aber auch im Zusammenhang der allgemeinen; auf die Erziehungswissenschaft bezogenen Fragestellung gesehen werden: In diesem Zusammenhang hat die Literaturuntersuchung den Zweck, die inhaltlichen Grundlagen für die systematischen erziehungswissenschaftlichen Ausführungen zu liefern.

Die Ergebnisse der Literaturuntersuchung sollen schließlich als Literaturbericht vorgetragen werden. Dieser muß, um den o.g. Anforderungen zu entsprechen, die aufgenommenen Informationen sowohl darstellen als auch systematisch ordnen. Aus diesem Grund ist der Literaturbericht weder eine historische Darstellung noch eine statistische, sondern sozusagen eine Synthese der herausgearbeiteten Einzelinformationen.

2.1.2. Zur Frage der Zweckmäßigkeit

Sowohl Ziel als auch Zweck der Literaturuntersuchung begründen sich aus dem Gesamtzusammenhang der vorliegenden Arbeit.

Die Frage ist jedoch, ob die geplante Literaturuntersuchung auch zweckmäßig ist, ob begründet werden kann, weshalb sie zum Erreichen des formulierten Ziels geeignet erscheint. Um dieser Frage nachzugehen, sollen verschiedene andere denkbaren Vorge-

hensweisen skizziert und abgewogen werden.

Statt einer Literaturuntersuchung könnte man als Grundlage der Darstellung des Phänomens Museumspädagogik auch die persönlichen Eindrücke und 'Erfahrungen' wählen, die aufgrund verschiedener 'Praxiskontakte' als Museumsbesucherin, als Beobachterin von museumspädagogischen Unterrichtsstunden, als Gesprächspartnerin von Museumspädagogen oder als Leserin von museumspädagogischen Praxisberichten entstanden sind.

Diese Eindrücke haben zwar tatsächlich eine wichtige 'heuristische' Funktion, doch als Basis für die theoretischen Ausführungen genügten sie wohl kaum wissenschaftlichen Ansprüchen.

Ebenso wäre es möglich, eine wissenschaftliche Einzelfallstudie der museumspädagogischen Arbeit in einem ausgewählten Museum oder museumspädagogischen Zentrum durchzuführen.

Doch würde der Reihe der Praxisberichte so nur noch ein weiterer hinzugefügt. Er genügte wohl methodisch wissenschaftlichen Ansprüchen, bezöge sich nichtsdestotrotz nur auf einen Einzelfall, d.h. aber, er könnte dem Ziel eines Überblicks über die Breite der Museumspädagogik nicht entsprechen.

Um die Einzelfallproblematik zu umgehen, könnte die Zahl der Untersuchungsfälle erhöht und könnten einige Museen bzw. museumspädagogische Einrichtungen so ausgewählt werden, daß sie eine repräsentative Stichprobe bilden und verallgemeinerte Aussagen über die Museumspädagogik zulassen.

Allerdings setzte die Begründung der Repräsentativität der Stichprobe bereits eine Menge des Wissens voraus, das durch diese Untersuchung doch er zu gewinnen ist.

Schließlich bestünde die Möglichkeit, die zuständigen Mitarbeiter aller museumspädagogischen Einrichtungen bzw. museumspädagogisch arbeitenden Museen einem Interview oder einer schriftlichen Befragung zu unterziehen.

Dagegen spricht jedoch nicht nur das technische Problem der Erkennbarkeit museumspädagogischer Aktivitäten (wenn sie z.B. vom Museumsleiter 'nebenbei' ausgeübt werden), sondern darüber hinaus die Tatsache, daß sich auf diese Weise nur diejenigen museumspädagogischen Aktivitäten erfassen ließen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung aktuell sind.

Aus allen diesen Gründen wird die Methode der Literaturuntersuchung als diejenige angesehen, die den Untersuchungszie-

len am ehesten entsprechen kann. Da aber auch die Literaturuntersuchung nicht frei ist von methodischen Problemen, soll die Vorgehensweise im folgenden unter verschiedenen Gesichtspunkten erörtert werden.

2.1.3. Zum Problem der Aussagefähigkeit

Von der in allen wissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere den Geistes- und Sozialwissenschaften notwendigen und üblichen 'Verarbeitung' einschlägiger Literatur unterscheidet sich die hier durchzuführende Literaturuntersuchung insofern, als sie gezielt zu einem speziellen Zweck eingesetzt wird und mithin eine spezielle Methode darstellt.

Da sie indirekt die museumspädagogische 'Wirklichkeit' erfassen soll, untersucht sie (direkt) die museumspädagogische Literatur als Dokument des Phänomens Museumspädagogik. Zwei Annahmen sind dabei vorauszusehen: Erstens: die einschlägige Literatur macht einen wesentlichen Teil des theoretischen Bereichs der Museumspädagogik aus, zweitens: sie repräsentiert tatsächlich Ausschnitte der museumspädagogischen Praxis, sei es, daß sie sich deskriptiv, kritisierend oder präskriptiv zu ihr verhält. Wenn man unterstellt, daß die Autoren ein Interesse daran haben, die von ihnen als wichtig erachteten Aussagen der Museumspädagogik aufzugreifen und darüber zu kommunizieren, lassen sich beide Annahmen 'pragmatisch' begründen.

Es bleibt aber die Frage nach der Gültigkeit der durch die Literaturanalyse erbrachten Aussagen über die Museumspädagogik. Sie umfaßt zwei Aspekte: der eine bezieht sich auf das Untersuchen der Literatur; der andere auf die zu untersuchende Literatur selbst, dabei geht es um die Frage, ob denn die Aussagen der jeweiligen Textautoren, die ja zum größten Teil nicht auf wissenschaftlichen Verfahren, sondern auf alltäglichen Beobachtungen und Überlegungen beruhen, überhaupt Gültigkeit (d.h. Validität unter forschungsmethodischem Gesichtspunkt) besitzen. Zu letzterem ist zu sagen, daß zwar die Gültigkeit des einzelnen Textes nach wissenschaftlichen Maßstäben nicht zu sichern ist, daß aber durch die Anlage der Untersuchung erreicht werden kann, daß die Texte untereinander als Kontrolle fungieren, indem sie sich wechselseitig präzisieren, ergänzen und

ggf. korrigieren. Die Gültigkeit der aufgrund der Literaturuntersuchung zu treffenden Aussagen hängt wesentlich davon ab, inwieweit es gelingt, die zugrundeliegenden Texte sowohl im einzelnen zu verstehen und die relevanten Informationen herauszuziehen als auch die Vielzahl der Texte vergleichbar zu machen, so daß ein allgemein-abstraktes Bild der Museumspädagogik sichtbar werden kann. Darauf ist das methodische Vorgehen abzustimmen.

2.1.4. Die Eingrenzung der Untersuchungsliteratur

Sowohl das Untersuchungsziel des Überblicks wie auch die Notwendigkeit der wechselseitigen Ergänzung und Korrektur der untersuchten Texte erfordern eine möglichst vollständige Einbeziehung der vorfindbaren Aspekte und legen damit eine Totaluntersuchung nahe. Doch eine Totalerfassung ist nur möglich innerhalb gewisser Eingrenzungen. Da Eingrenzung immer zugleich Ausgrenzung bedeutet, gilt es, die Untersuchungsliteratur so festzulegen, daß möglichst wenig 'Information' unberücksichtigt bleibt und möglichst wenige inhaltlich nicht vorstrukturierte Schnitte vorzunehmen sind.

Da die Untersuchung des Verhältnisses der Pädagogik zu ihren Bereichen am Beispiel der Museumspädagogik an den Gegebenheiten und Möglichkeiten im Bildungswesen der Bundesrepublik interessiert ist und daher auch ausgeht von der Museumspädagogik, so wie sie sich im bundesdeutschen Raum entwickelt hat, muß sich notwendigerweise auch die genauere Untersuchung ihrer Aspekte und Strukturen auf die hiesige Museumspädagogik beziehen. Daraus ergibt sich eine geographische Begrenzung auf diejenige Literatur, deren Gegenstand die Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland ist. Die zeitbezogene Grenze ist damit auch gegeben.

Die Untersuchung soll sich auf Textbeiträge beziehen, die inhaltliche Aussagen zur Museumspädagogik enthalten. Dadurch können solche Beiträge unberücksichtigt bleiben, die beispielsweise nur der Bekanntgabe von museumspädagogischen Tagungsterminen dienen, die sich auf Vorstellung oder Rezension von museumspädagogischer Literatur (die ja ggf. im Original

untersucht wird) beschränken oder die lediglich Listen von museumspädagogischen Einrichtungen darstellen.

Des weiteren werden nur veröffentlichte Beiträge untersucht, da annähernde Vollständigkeit der Untersuchungsliteratur nur durch den Ausschluß der sog. grauen Literatur möglich ist.

Das inhaltliche Kriterium zur Eingrenzung der Untersuchungsliteratur ergibt sich wiederum aus der Fragestellung der Dissertation: Es geht in diesem Zusammenhang nicht um die pädagogische Nutzbarkeit des Museums schlechthin, sondern ausdrücklich um jenen Praxisbereich, der sich unter dem Namen "Museumspädagogik" inzwischen weitgehend etabliert hat. Deshalb wird nur die Literatur analysiert, die sich auch explizit auf Museumspädagogik bezieht. Es entfallen damit sowohl solche Beiträge, die nur das 'Umfeld' der Museumspädagogik ansprechen wie auch solche, die zwar pädagogische Gesichtspunkte der Museumsarbeit behandeln, die dies aber nicht als Museumspädagogik bezeichnen. Diese Ausgrenzung ist allerdings kein Nachteil, den man aus methodischen Gründen gezwungenermaßen eben in Kauf zu nehmen hätte, sondern sie ist inhaltlich unabdinglich, da die Literaturuntersuchung ja ausdrücklich herausarbeiten soll, was im allgemeinen unter Museumspädagogik verstanden wird.

Wenn auch das inhaltliche Auswahlkriterium geklärt ist, ist damit das Eingrenzungsproblem noch nicht gelöst.

Die zu untersuchende Literatur soll ja annähernd vollständig erfaßt werden. Um erfaßbar zu sein, muß sie erkennbar sein; erkennbar ist sie am Begriff "Museumspädagogik". Dieser muß jedoch bereits im Titel oder Untertitel erscheinen, um die Einschlägigkeit des betreffenden Beitrags zu signalisieren.

Der Nachteil dieser Grenzziehung liegt v.a. darin, daß so sicher einige Texte 'verlorengehen', die sich ohne Signal-Titel mit Museumspädagogik befassen.

Für Inkaufnahme dieses Nachteils sprechen folgende Überlegungen: Erstens wird eine systematische Literatursuche am sichersten anhand der Titel durchgeführt[13]. Zweitens sind Titel i.d.R. tatsächlich als "hinreichend präzise Kurzbezeichnungen der Buch- und Zeitschrifteninhalte"[14] anzusehen. Drittens ist

---

13) Schlagwortsysteme sind hilfreich, bergen aber gewisse Probleme wie an der Umwandlung des Stichworts "Museumsbesuch" in "Museumspädagogik" beispielsweise gezeigt werden konnte.

14) ADIEU, Benutzungshinweise.

es aus praktischen Gründen (Zeitbudget) nötig, die Untersuchungsliteratur nicht zu umfangreich werden zu lassen - Grenzziehungen an anderer Stelle (z.B. Untersuchungszeitraum) bergen m.E. eine größere Gefahr der Verzerrung als die hier gewählte Lösung.

Das Untersuchungssample besteht also aus jenen Veröffentlichungen, die im Zeitraum von 1949 bis 1984 in der Bundesrepublik Deutschland erschienen sind, sich auf die Bundesrepublik Deutschland beziehen und ihre inhaltliche Relevanz durch Verwendung des Begriffs "Museumspädagogik"/"museumspädagogisch"/"Museumspädagoge" in Titel oder Untertitel signalisieren.

Die so umgrenzte museumspädagogische Literatur wurde systematisch gesucht[15], so daß annähernde Vollständigkeit anzunehmen ist.

2.1.5. Zur Durchführung der Literaturuntersuchung

Im Rahmen der regionalen, zeitlichen und inhaltlichen Eingrenzung fanden sich 111 Einzelbeiträge, davon 78 Zeitschriftenartikel, 23 Artikel aus Sammelbänden[16], sieben Monographien

---

15) Im technischen Vorgehen stützte sich die Literaturerfassung in wechselseitiger Kontrolle und Ergänzung auf die systematische Durchsicht von Zeitschriften, auf das sog. Schneeballsystem sowie auf Bibliographien. Neben den pädagogischen Fachbibliographien "Pädagogischer Jahresbericht", "ADIEU" und "BIB-report" und der Spezialbibliographie von Eilert OMMEN (1977): "Museen als Lernorte" leistete v.a. die "Referierende Bibliographie 1945-1975 zur Öffentlichkeitsarbeit der Museen" von Ilse BAER (1978) von den Staatlichen Museen Preußischer Kulturbesitz Berlin hervorragende Dienste. Die vom Institut für Museumskunde, das den Staatl. Museen Preußischer Kulturbesitz zugehört, veröffentlichte "Bibliographie zur Museumspädagogik und Museologie" (zus.gestellt von Annette NOSCHKA), die erst Ende 1984 erschien, konnte noch zur Kontrolle der bereits zusammengestellten Titel herangezogen werden. - Museumspädagogische Beiträge sind über ein sehr großes Spektrum von Zeitschriften verteilt. Da in einigen davon museumspädagogische Beiträge häufiger zu finden waren, wurden deren Bände im Untersuchungszeitraum vollständig durchgesehen. Es handelt sich um: Museumskunde, Schule und Museum, Kunst und Unterricht, Zeitschrift für Kunstpädagogik.

16) Von diesen Sammelbänden tragen drei einen Titel, der ebenfalls ein museumspädagogisches (Fortsetzung s. S. 82)

(davon vier Dissertationen) sowie drei Artikel in pädagogischen Lexika - eine Zusammenstellung aller Titel findet sich im Literaturverzeichnis II im Anhang.

Der erste Beitrag, der den Eingrenzungskriterien entsprach, erschien 1967 - somit erfaßt die Untersuchung Literatur aus einem Zeitraum von 18 Jahren (1967-1984). Die folgende Tabelle soll die Verteilung der Texte zeigen.

Jahr	Texttyp				Summe
	a	b	c	d	
1967	1	-	-	-	1
1968	-	-	-	-	-
1969	-	2	-	-	2
1970	-	1	-	-	1
1971	2	-	-	-	2
1972	1	-	-	-	1
1973	1	1	1	-	3
1974	5	4	-	-	9
1975	2	2	-	-	4
1976	10	-	-	-	10
1977	11	1	-	1	13
1978	7	2	-	1	10
1979	5	-	-	1	6
1980	11	5	-	-	16
1981	8	2	2	-	12
1982	6	-	1	-	7
1983	3	1	3	-	7
1984	5	2	-	-	7
	78	23	7	3	111

Verteilung der in die Literaturuntersuchung einbezogenen Texte nach Erscheinungsjahr und Textart.

a: Zeitschriftenartikel
b: Artikel aus Sammelbänden
c: Monographien
d: Artikel aus pädagogischen Lexika

---

16) (Fortsetzung von S. 81) Signalwort enthält: KLAUSEWITZ 1975, HÜMMER 1980 sowie der unter dem Titel: Museumspädagogik erschienenen Tagungsberichte des ICOM/CECA.

In der ersten Phase der Literaturuntersuchung wurden diese 111 Texte jeder für sich bearbeitet.

Da hier das Verstehen der Textaussagen, auch aus dem Kontext heraus, nötig war, fand die Methode der Texthermeneutik Anwendung. Allerdings war nicht die ausführliche Interpretation eines einzelnen Textes in seiner Gesamtheit das Ziel, sondern die Aussagen des jeweiligen Einzeltextes sollten mit denen der anderen Texte in Verbindung gebracht werden. Um die Vielzahl der Texte in einen Literaturbericht zusammenführen zu können, mußten sie gewissermaßen vergleichbar gemacht werden, indem ihrer Untersuchung eine gemeinsame Fragestellung zugrundegelegt wurde. Diese Fragestellung, abhebend auf das, was in den einzelnen Texten unter Museumspädagogik verstanden wird, hatte in dieser allgemeinen Form vor allem die Funktion einer Leitfrage sowie der Zusammenbindung von differenzierten Einzelfragen, die etwa lauteten: Welche Aufgaben werden der Museumspädagogik im untersuchten Text zugeschrieben? In welchem Zusammenhang stehen diese Aufgaben? Wer führt sie aus? Wie differenzieren sie sich? Wer sind die Adressaten?

Der Begriff der Aufgabe hatte für die Untersuchung der Texte die Funktion eines Schlüsselbegriffs:

Wenn man das museumspädagogische Geschehen mit dem Begriff der Aufgabe zu fassen sicht, wird es dadurch zwar als absichtliches und zielbezogenes Handeln klassifiziert und so in den größeren Zusammenhang der Aufgabe der Publikumsbetreuung oder auch der Präsentation des Museums oder der Bildung oder Demokratisierung etx. integrierbar, jedoch wird durch diesen Begriff der Eigencharakter und die spezifische Struktur der Museumspädagogik nicht zerstört.

Tatsächlich zeigte sich, daß die meisten Texte selbst die Museumspädagogik als Aufgabe oder als soziales Handeln umschreiben.

Die Bezugnahme auf den Begriff der Aufgabe und die Differenzierung der Grundfrage, was unter Museumspädagogik verstanden werde, kristallisierte sich im Verlauf der Erprobungsphase der Literaturuntersuchung heraus, indem sich die voraussetzungslose Interpretation von etwa 15 Texten und die aus der allgemeinen Fragestellung abgeleiteten Fragen in mehreren Durchgängen wechselseitig modifizierten. Insbesondere zeigte sich, daß die Teilfragen nicht sehr stark differenziert sein dürfen, da sie sonst den jeweiligen Eigencharakter der Texte nicht mehr zu erfassen vermögen.

Anhand der Leitfragen wurde von jedem Text ein gegliedertes Exzerpt angefertigt, wodurch die prinzipiell vorfindbare Information auf die bezüglich der Fragestellung relevante Information reduziert und in Teilkomplexe zerlegt wurde[17], die hernach 'quer' durch die Menge der untersuchten Texte miteinander in Verbindung zu bringen waren.

Daneben wurde im Exzerpt vermerkt, ob und welche Aspekte der Text angesprochen hatte, die über die Leitfragen hinausgingen, in welchem Jahr der Text veröffentlicht wurde, welcher Gattung er angehört und wie groß sein Umfang ist.

Gefragt wurde auch nach dem Verhältnis des jeweiligen Beitrags zur museumspädagogischen Praxis (deskriptiv, präskriptiv, kritisch, sonstiges bzw. Mischform), nach seiner Reichweite (Einzelfall, allgemeine Aussagen), nach seinem Theoriebezug, dem Standort bzw. der Perspektive des Autors, der angesprochenen Zielgruppe (Leser). Die letztgenannten Punkte ließen sich nicht immer und kaum eindeutig klären, weshalb sie im Literaturbericht nur am Rande berücksichtigt wurden.

b) In der zweiten Phase der Literaturuntersuchung wurden die Exzerpte anhand der Teilfragen zusammengestellt. Aus der Gesamtheit der Informationen, die zu dem jeweiligen Teilkomplex vorlagen, wurde zunächst der 'rote Faden', d.h. seine allgemeine Struktur herausgearbeitet.

Diese Struktur, die gleichzeitig als Gerüst der systematischen Darstellung der Ergebnisse diente, wurde sodann schrittweise mit Einzelaussagen angereichert. Im Rahmen dieser Detailbearbeitung erwies es sich als sinnvoll, wieder auf die Texte im Original zurückzugreifen, um die Feinheiten besser erfassen zu können.

In dieser zweiten Phase der Textbearbeitung zeigte sich, daß das klassische hermeneutische Arbeiten, bei dem das Einzelne am Ganzen und das Ganze am Einzelnen fortschreitend geklärt wird, nicht nur im Rahmen eines Einzeltextes, sondern auch bei der Zusammenschau einer Vielzahl von Texten möglich

---

17) Hier weist das Vorgehen Ähnlichkeit mit der Inhaltsanalyse auf, bei der die Komplexität der Informationen durch Kategorienbildung handhabbar gemacht wird. Vgl. dazu: LISCH/KRIZ 1978, S. 69ff.

und nötig ist - allerdings nur in Verbindung mit gewissen quantifizierenden Maßnahmen.

2.2. Zur Einführung: "Museumspädagogik" in pädagogischen Lexika

Wie bei der Darstellung der Entwicklung museumspädagogischer Literatur bereits erwähnt wurde, führen von 23 durchgesehenen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Lexika und Wörterbüchern nur drei einen Artikel zum Stichwort "Museumspädagogik".

Diese Artikel, die in unterschiedlicher Ausführlichkeit und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung die geschichtliche Entwicklung und den (damals) gegenwärtigen Stand der Museumspädagogik darstellen, datieren alle aus demselben Zeitraum, aus den Jahren 1977, 1978 und 1979.

Im "Wörterbuch der Pädagogik" werden als Museumspädagogik "alle Bemühungen um eine Bildungsarbeit für eine breite Öffentlichkeit mit dem im Museum gesammelten und wissenschaftlich aufbereiteten Kulturgut" bezeichnet, Schwerpunkte der Museumspädagogik seien: "Bemühungen um eine didaktische Präsentation des Ausstellungsgutes, Beratung und Einweisung von Lehrern, Vorbereitung von Unterrichtseinheiten für verschiedene Schulstufen und Schulfächer, Bereitstellung von technischen Medien (Informationsblätter, audiovisuelle Programme)." (KÜHLKEN 1977, S. 292)

Auch im "Handwörterbuch der Erwachsenenbildung" (GROTE 1978) wird Museumspädagogik als Bezeichnung für "Maßnahmen der Bildungsarbeit an Museen für wohldefinierte Zielgruppen" geführt, und es wird betont, daß in der Gegenwart der Begriff Museumspädagogik "ausgeweitet (sei) auf alle gezielte Bildungsarbeit von und in Museen." (a.a.O., S. 497ff.). Allerdings ist die museumspädagogische Tätigkeit nicht genauer ausgeführt.

Eine andere Definition bietet das "Taschenlexikon Grundschule" (LOHR 1979): Zwar ist auch hier einleitend die Rede von der "Bildungsaufgabe, zu der die Museumspädagogik (M.) zu

rechnen ist", jedoch wird Museumspädagogik in diesem Rahmen und in Abhebung von "Museumsdidaktik" und Öffentlichkeitsarbeit genauer gefaßt als "Vermittlung zwischen Objekt (im Museum) und Subjekt (Besucher) in verschiedenen Formen durch die Person des Museumspädagogen." (a.a.O., S. 320), wobei die Museumsdidaktik[18] die in diesem Sinne bestimmte Museumspädagogik einschließen würde.

Als Konkretion museumspädagogischer Tätigkeiten wird die Hilfe des Museumspädagogen für Lehrer bei der Einbeziehung des Museums in den Schulunterricht genannt, die darin bestehen könne, daß der Museumspädagoge selbst die Schulklasse im Museum unterrichte oder dem Lehrer Unterrichtshilfen für dessen Unterricht zur Verfügung stelle. Schließlich wird darauf hingewiesen, daß die museumspädagogischen Aktivitäten zunehmend "nicht nur im kognitiven Bereich, sondern auch im affektiven und sozialen auf die Situation und die Bedürfnisse von Schülern und Lehrern eingehen." (S. 321). Als Adressaten werden von LOHR in der Definition der Museumspädagogik allgemein die "Besucher" genannt, bei der Konkretisierung kommen jedoch ausschließlich "Schüler" bzw. Lehrer zur Sprache[19].

GROTE dagegen, der in seiner Bestimmung der Museumspädagogik noch allgemeiner als LOHR bleibt und als Adressaten der Museumspädagogik "wohldefinierte Zielgruppen" nennt, präzisiert diese auch im weiteren Verlauf seiner Ausführungen nicht; seine Formulierungen machen jedoch indirekt deutlich, daß prinzipiell auch Erwachsene gemeint sind[20].

Bei KÜHLKEN heißt es: "Museumspädagogische Maßnahmen richten sich zur Zeit im wesentlichen an Kinder, Jugendliche, Schüler, Erwachsene mit Kindern. Modelle für die Erwachsenen-

---

18) LOHR übernimmt die Bestimmung von ROHMEDER (1979, S. 15), den sie zitiert: Museumsdidaktik "ist die Wissenschaft von den Entscheidungsprozessen über Bildungsziele (der Museumsarbeit) und der Vermittlung der daraus abgeleiteten Bildungsinhalte."

19) Möglicherweise wurde diese Spezialisierung bewußt vorgenommen im Blick auf den speziellen Adressatenkreis des Lexikons.

20) Bes. S. 501. Auch dies Bemühen ist im Zusammenhang mit der speziellen Thematik des Lexikons zu sehen.

bildung sind bisher kaum entwickelt worden." (S. 292)

Die drei Lexikonartikel stimmen darin überein, daß sie die Museumspädagogik mit einer Bildungsaufgabe des Museums in Verbindung bringen, wobei die Weite des der Museumspädagogik zugeschriebenen Aufgabenbereichs unterschiedlich ist. Obwohl nur KÜHLKEN explizit auf die verschiedenen tatsächlichen bzw. potentiellen Zielgruppen der Museumspädagogik eingeht, können alle drei Beiträge so verstanden werden, daß Museumspädagogik prinzipiell an einen offenen Adressatenkreis gerichtet ist.

2.3. Literaturbericht

Die verschiedenen museumspädagogischen Aufgaben, Teilaufgaben und Einzeltätigkeiten, die in der Literatur angeführt werden, sind in der Regel auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet.

Am häufigsten werden als Adressaten der Museumspädagogik Schüler bzw. Schulklassen genannt. Davon ausgehend kann man zunächst einen auf die Betreuung von Schulklassen bezogenen Aufgabenbereich zusammenfassen. Diejenigen museumspädagogischen Tätigkeiten, die diesem Bereich nicht zuzurechnen sind, lassen sich unterteilen in solche, die sich an Erwachsene wenden und andere, deren Zielgruppe Kinder und Jugendliche außerhalb des schulischen Zusammenhangs sind.

Die Gliederung geht also aus von einer durch die Häufigkeit der Nennungen offensichtlichen 'Vorgabe' in der Untersuchungsliteratur. Da jedoch nicht alle museumspädagogischen Tätigkeiten, die sich an seltener erwähnte sehr spezielle Adressatengruppen wie z.B. ausländische Schüler oder Senioren wenden, nicht jeweils für sich aufzuführen sind, sondern integriert werden sollen, sind die Aufgabenbereiche so gegliedert, daß sie sich immer auf komplementäre Teile der Gesamtheit der Adressaten beziehen: Erwachsene vs. Kinder/Jugendliche; Kinder/Jugendliche als Schüler vs. Kinder/Jugendliche außerhalb des schulischen Zusammenhangs. Auf diese Weise kann jede zielgruppenspezifische museumspädagogische Tätigkeit einem der drei Bereiche zugeordnet werden.

2.3.1. Betreuung von Schulklassen

Die drei Beiträge, die von allen 108 dem Literaturbericht zugrundeliegenden[21] am frühesten erschienen, konzentrieren sich auf die Verbindung von Museum und Schule: Aufgabe der Museumspädagogik sei die Förderung des Museumsbesuchs von Lehrern und Schulklassen, speziell der Unterricht im Museum, der weitestgehend in den Schulunterricht zu integrieren sei (SCHADENDORF 1967 und 1969, SPRINGER 1969). Die Museumspädagogik wird dabei in Verbindung gebracht mit dem "pädagogischen Gedanken", der "seit je im Wesen des Museums" liege und der in eine aktive Museumspädagogik auszumünzen sein (SCHADENDORF 1967, S. 350). Pädagogische Arbeit im Museum sei ein Ausschnitt aus einem breiten Katalog von Aufgaben des Museums und seine Funktion der "Veröffentlichung" zuzurechnen (SCHADENDORF 1969, S. 63).

Wie diese 'Pionierbeiträge' behandeln etwa ein Fünftel aller untersuchten Beiträge ausschließlich die auf den Schulunterricht bezogene Aufgabe der Museumspädagogik. Etwa die doppelte Anzahl konzentriert sich zwar auf diese Aufgabe, verweist aber auch auf andere bzw. kommt auf umgekehrtem Wege zu diesem Schwerpunkt, indem sie im Rahmen allgemeiner Ausführungen zur Museumspädagogik deren Bezug zur Schule besonders hervorhebt.

Eine Sichtweise der Museumspädagogik als einem speziellen Bereich der Museumsarbeit, wie sie bsp. bei SCHADENDORF zum Ausdruck kommt, liegt den meisten der untersuchten Beiträge zugrunde. Zum Teil wird dies explizit formuliert, zum Teil ist es aus dem Gesamtzusammenhang des Textes erkennbar. Entsprechendes gilt auch für die Untergruppe der Beiträge, die die museumspädagogische Aufgabe der Betreuung von Schulklassen thematisieren. Doch findet man vor allem in dieser Untergruppe auch einige Texte, die von dieser Sichtweise abweichen: Obwohl auch sie wie alle untersuchten Texte in ihrem Titel den Begriff "Museumspädagogik" führen, verwenden sie diesen Be-

---

21) Da von den insgesamt untersuchten 111 Beiträgen die drei Lexikonartikel gesondert vorgestellt wurden, bezieht sich der Literaturbericht - und damit auch die im folgenden anzuführenden Zahlenverhältnisse auf eine Gesamtzahl von 108 Texten.

griff offensichtlich nicht für einen speziellen Bereich der Museumsarbeit, sondern sozusagen als Kurzformel für die Einbeziehung des Museums oder seiner Objekte in den Schulunterricht.

Ein Beispiel soll dies veranschaulichen; es trägt den Titel: "'Museumspädagogik' auf dem Lande" (KEHR 1976).
In diesem Beitrag werden phantasievolle Anregungen gegeben für die methodische Gestaltung des schulischen Kunstunterrichts. Beispielsweise erhalten die Schüler eine Reihe von "wahllos zusammengewürfelten Reproduktionen von Gemälden aus allen Zeiten" mit der Aufforderung, sinnvolle Gruppen zu bilden. Auf der Grundlage der eigenen Versuche der Schüler sollen in der anschließenden Besprechung stilgeschichtliche Klassifizierungen erarbeitet und vermittelt werden.
Andere handeln von Probeunterricht, den Lehramtstudenten im Museum abhalten (MAHLBERG 1979), von den Voraussetzungen, die dem Lehrer eine gute Nutzung des Museums für den Unterricht ermöglichen (SCHMIDT 1984), von der Einbeziehung von Museumsbesuchen in den Schulunterricht (BALS 1973) oder auch von der Verwendung von Museumsobjekten (HARMS 1983).

Diese Beispiele verweisen auf das Problem der Zuordnung der Museumspädagogik, damit auch auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, in der dieses Problem im Rahmen der Umgrenzung der Museumspädagogik in der Praxis und ihrer Begriffsbestimmung in der Theorie eine zentrale Rolle spielt.

2.3.1.1. Differenzierung der schulbezogenen Aufgabe und konkrete Formen der museumspädagogischen Arbeit

Als zentraler Bestandteil der schulbezogenen Museumspädagogik ist die Unterrichtsarbeit mit Schulklassen im Museum anzusehen.

Es gibt zwei Varianten, die mit den Stichworten 'Unterrichtsangebote' und 'Hilfe zur Selbsthilfe' bezeichnet werden können.

Repräsentativ für die beiden Varianten sind zwei zentrale museumspädagogische Einrichtungen: das Kunstpädagogische Zentrum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg, das sich auf einen ausgefeilten Unterrichtsservice spezialisiert hat (dazu v.a. SPRINGER 1969 und SCHADENDORF 1976) und das Außenreferat der Museen der Stadt Köln, das die andere Variante vertritt - zwar nicht ausschließlich, doch mit Betonung (siehe OTT 1978).
'Unterrichtsangebote' bedeutet, daß Museumspädagogen oder Museums-Fachwissenschaftler auf der Grundlage des Objektbestandes der Museen, in denen sie arbeiten bzw. die sie in einer zentralen museumspädagogischen Einrichtung betreuen, Unterrichtseinheiten erarbeiten, die den Schulen zur Ergänzung ihres Unterrichts angeboten werden. Auch der Unterricht der

Klassen im Museum wird von den Museumsmitarbeitern durchgeführt, der begleitende Lehrer hat im Museum nur die Aufgabe der Aufsicht. Angestrebt wird zumeist eine möglichst weitgehende Integration des Museumsbesuchs in den schulischen Unterrichtszusammenhang, was zum einen von den Lehrern Vor- und Nachbereitung des Museumsunterrichts in der Schule verlangt, zum anderen von den Museumspädagogen die Orientierung an den Lehrplänen der Schulen[22].

Dem gegenüber ist die Variante 'Hilfe zur Selbsthilfe' dadurch charakterisiert, daß die Fach- oder Klassenlehrer die Schüler im Museum selbst unterrichten - allerdings auf der Grundlage eines differenzierten Angebots von Seiten der Museumspädagogen, sei es, daß diese fertig ausgearbeitete Unterrichtseinheiten, Unterrichtsprogramme, Arbeitsblätter etc. zur Verfügung stellen, sei es, daß sie die Lehrer durch Fachinformationen und Arbeitsmaterial bei der eigenen Planung und Gestaltung des Unterrichts zu unterstützen suchen.

In der Literatur finden sich Erörterungen und Praxisberichte zu beiden Varianten. Aus den Berichten wird deutlich, daß zwar einige Museen bzw. museumspädagogische Zentren einer der beiden Lösungen den Vorzug geben[23], andererseits bestehen in der Praxis die Varianten zum Teil auch nebeneinander, so daß die Lehrer sich die ihnen zusagende auswählen können[24].

Im Rahmen des gesamten Aufgabenzusammenhangs der Museumspädagogik dürfte der schulbezogenen Aufgabe eine zentrale Stellung zukommen, sie bezeichnet gewissermaßen das museumspädagogische Grundprogramm[25]. Innerhalb dieser Aufgabe wiederum hat der Museumsunterricht zentrale Funktion, so daß der Museumsunterricht als Standardform museumspädagogischen Handelns angesehen werden kann. Diese Standardform hat sich im Laufe der Institutionalisierung pädagogischer Arbeit im Mu-

---

22) Das wird besonders deutlich von SPRINGER 1969 herausgestellt.

23) Ausdrücklich zum Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe bekennt sich z.B. AHRENS 1980 in seinem Bericht über die Museumspädagogik am Städtischen Museum Trier, wohingegen die museumspädagogische Arbeit im Städtischen Museum Flensburg, von der HÜBSCH/ZÖLLNER 1976 berichten, ein Beispiel für die Variante 'Unterrichtsangebote'darstellt.

24) So z.B. im Kunstmuseum Düsseldorf, siehe ZACHER 1983, S. 11.

25) GRIESSHAMMER spricht bsp. vom "Regelangebot" der Museumspädagogik, das Unterricht sowie Erarbeitung und Bereitstellung von Materialien umfasse (1983, S. 110).

seum vermutlich als Spezialisierung sowohl des Dienstes des Museums für die Schule wie auch als Spezialisierung der traditionellen Museumsführung herausgebildet.

Mit dem Begriff 'Standardform' soll nicht nur die zentrale Bedeutung des Museumsunterrichts ausgedrückt werden, sondern auch eine gewisse Selbstverständlichkeit dieses Angebots.

Neben dem Argument, daß ein Angebot mit so wichtiger Bedeutung eben aufgrund dieser Bedeutung auch ein Standardangebot sein dürfte, läßt sich als Indiz für den Selbstverständlichkeitscharakter des von Museumsmitarbeitern selbst durchgeführten Unterrichts anführen, daß in jenen Texten, in denen als Unterrichtende nicht ausdrücklich Lehrer oder Museumsmitarbeiter genannt sind, aus dem jeweiligen Gesamtzusammenhang zumeist letztere als Unterrichtende erkennbar werden - dies scheint jedoch nicht speziell erwähnenswert zu sein.

Um den Museumsunterricht als Kern der schulbezogenen Museumspädagogik herum gruppieren sich eine Vielzahl von Tätigkeiten, die jenem zuarbeiten oder ihn ergänzen.

Von HÜBSCH 1980 werden die wichtigsten begleitenden Maßnahmen genannt: die Kooperation mit der Schule (Information und Beratung), Erarbeitung von Unterrichtseinheiten, Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln, Anfertigung von Arbeitsbögen, museumspädagogische Aus- und Fortbildung von Lehramtstudenten und Lehrern, Feedback-Ermittlung durch Lehrerfragebogen (a.a.O., S. 12).
HOENEMANN 1979, der die flankierenden Tätigkeiten ebenfalls umfassend darstellt, verweist darüber hinaus auf die Aufgabe der Beratung bei der wissenschaftlich-didaktischen Gestaltung und der Entwicklung eigener Beiträge für das Schaumuseum (a. a.O., S. 146).[26]

Sofern der Museumsunterricht eingebettet ist in solche flankierenden Maßnahmen, behält er seine zentrale Funktion auch dann, wenn er nicht von Museumsmitarbeitern, sondern von den Lehrern selbst durchgeführt wird. Er kann für sich genommen zwar nicht als Museumspädagogik im Sinne pädagogischer Arbeit des Museums bezeichnet werden, im Unterschied zu den weiter oben angeführten Beispielen fragwürdiger Begriffsverwendung der Museumspädagogik ist er hier jedoch nicht von der Museums-

---

26) Von einer Reihe von Autoren werden Begleitmaßnahmen als einzelne erwähnt, so z.B. von MEYER-HUSMANN 1976, S. 2 (Information), SCHADENDORF 1967 und AHRENS 1980, S. 20 (Rahmenbedingungen des Unterrichts), AHRENS 1980, S. 20 (Unterrichtsmaterial), OHM 1978, S. 81 (Medien).

arbeit gelöst, sondern durch das Konzept 'Hilfe zur Selbsthilfe' integriert.

Die unterrichtsbegleitenden Aktivitäten der Museumspädagogik sind in der Variante 'Unterrichtsangebote' und in der 'Hilfe zur Selbsthilfe' im wesentlichen gleich, allerdings mit gewissen Akzentverschiebungen: in letzterem Fall kommt z. B. der Information und Beratung oder auch der Lehrerfortbildung besonderes Gewicht zu[27].

Der Museumsunterricht und die begleitenden Tätigkeiten sind, was ihre konkrete Erscheinungsweise betrifft, von recht unterschiedlicher Gestalt. Die wichtigsten Einflußfaktoren scheinen Fach und Zielgruppe zu sein.

Die fachspezifische Prägung der museumspädagogischen Arbeit ergibt sich naturgemäß besonders durch das Fachgebiet des Museums.

Kunstbetrachtung und anschließende Besprechung ist eine typische Form der Museumspädagogik in Kunstmuseen[28], Experimente im Labor bleiben naturkundlichen Museen vorbehalten[29], handwerkliche Kurse als museumspädagogisches Angebot bieten sich v.a. im Museum für Kunsthandwerk an[30].

Andere Formen und Methoden der Museumspädagogik sind allgemeiner: Führungen, Unterrichtsgespräche, Einsatz von Arbeitsblättern, Zeichnen und Malen. Doch auch sie sind inhaltlich vom Fachgebiet des jeweiligen Museums bestimmt.

Nicht immer korrespondiert dem Fachgebiet des Museums eindeutig ein bestimmtes Schulfach. Vor allem die Regionalmuseen (Heimat-, Stadt-, Landesmuseen) bieten Ansatzpunkte für verschiedene Schulfächer und für fachübergreifenden Unterricht[31].

---

27) Dazu z.B.: OTT 1976, S. 130, NOELKE 1977, S. 22, AHRENS 1980, S. 22, ZACHER 1983, S. 11.

28) Dazu die Beiträge von: GAGEL/KRAFT 1973, BORCH/TURSKE 1974, KRAFT 1974b, PESCHLOW-KONDERMANN 1974a und b, KRAFT 1975, ZACHER 1978, MAHLBERG 1979, HACKER 1982, STIELOW 1982, ZACHER 1983 sowie die Dissertation von WEILER 1983.

29) Darauf geht besonders HOENEMANN 1979 ein. KAZMAIER 1975 und ERBER/GÖTTERT 1981 behandeln ebenfalls die Museumspädagogik in Naturkundemuseen, GOTTMANN 1975 bezieht sich auf ein naturwissenschaftlich-technisches Museum (Deutsches Museum in München).

30) Siehe dazu: OHM 1978, MEYER 1982.

31) Auf Heimatmuseen beziehen sich die Beiträge von BALS 1973, HÜBSCH/ZÖLLNER 1976, MARTIN 1977, SCHNEIDER 1978, GRIESSHAMMER 1977, 1983, 1984, AHRENS 1980 und weitere.

Insofern ist die Museumspädagogik nicht nur vom Fachgebiet des Museums geprägt, sondern auch vom Schulfach, in das der Museumsbesuch eingearbeitet wird[32].

Darüber hinaus ist die konkrete Gestalt der Museumspädagogik in starkem Maß davon bestimmt, an welche spezielle Zielgruppe sie sich wendet, insbesondere, welcher Altersgruppe die angesprochenen Schüler angehören.

Als Adressaten der schulbezogenen Museumspädagogik werden in der Literatur zumeist "Schulklassen" ganz allgemein genannt, so daß man annehmen kann, daß es für alle Schularten und alle Altersstufen gleichermaßen möglich und sinnvoll ist, das Museum und sein pädagogisches Angebot in den Unterricht einzubeziehen. Diese Annahme wird bestätigt durch Texte von Autoren, die über konkrete Unterrichtsarbeit mit Schülern im Museum oder über museumspädagogische Projekte berichten: So schildert z.B. HARMS 1983 ein "museumspädagogisches Programm für Grundschulkinder" (Untertitel), DOHSE u.a. 1980 stellen den Verlauf einer museumspädagogischen Projektwoche mit Schülern der Orientierungsstufe dar, LEHRBACH und SCHAUER 1979 nennen als Adressaten ihrer museumspädagogisch konzipierten Ausstellung Schüler der Sekundarstufe I und II, MAHLBERG 1979 berichtet von "museumspädagogischen Erfahrungen mit einer 9./10. Klasse" (Titel).

MAHLBERGs Beispiel bezieht sich auf Schüler der Hauptschule. SCHNEIDER 1978 (S. 12) betont, daß auch Kinder aus Sonderschulen Adressaten der Museumspädagogik seien, KAZMAIER 1975 spricht die Notwendigkeit von speziellen Angeboten für Sehbehinderte und Blinde an (a.a.O., S. 159).

Obwohl der Museumsunterricht die übliche Form der schulbezogenen Museumspädagogik darstellt, umfaßt die Aufgabe der Arbeit mit Schulklassen auch noch andere Möglichkeiten: die Betreuung von Schulklassen im Rahmen großer Sonderausstellungen[33], die Durchführung von mehrtägigen Unterrichtsprojekten in Kooperation von Museumspädagogen und Lehrern[34] oder die Unterrichtsarbeit mit Schulklassen in einer Gedenkstätte[35] -

---

32) Das kann laut SCHADENDORF 1969 jedes Schulfach sein, das "auf historische Fragen gewiesen" ist (S. 74) sowie das Fach Kunst. Außer diesen werden bei anderen Autoren speziell genannt: Biologieunterricht (neben anderen KAZMAIER 1975), Geographie (AHRENS 1980, SPERLING u.a. 1981), Physik (GRASSL 1982).

33) So berichtet SCHADENDORF 1971 über die "museumspädagogische Arbeit in den Ausstellungen Nürnbergs während des Dürer-Jahres 1971" (Titel).

34) Dazu MARTIN 1977, GRIESSHAMMER 1984.

35) HÖTTE 1984 bezieht sich auf seine Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus des KZ Neuengamme.

Beispiele, die einen Eindruck von der möglichen Vielfalt der schulbezogenen museumspädagogischen Aufgabe bieten können.

2.3.2. Museumspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des schulischen Zusammenhangs

Kinder und Jugendliche als Zielgruppe der Museumspädagogik sind in der untersuchten Literatur in etwa einem Viertel der Beiträge genannt. Ein kleiner Teil dieser Beiträge bezieht sich auf Kinder und Jugendliche allgemein, ohne Schulklassen als besondere Teilgruppe davon abzuheben. So allgemein gefaßt sind die Beiträge in der Regel dann, wenn ihnen eine spezielle inhaltliche Fragestellung zugrundliegt[36]. Die meisten Texte differenzieren jedoch zwischen der Zielgruppe "Kinder und Jugendliche" und der Zielgruppe "Schulklassen", was allerdings nicht in allen Fällen heißt, daß auch die dargestellten Aktivitäten differenziert sind.

Wenn auch einzelne museumspädagogische Angebote beide Gruppen gleichermaßen ansprechen, so gehören sie dennoch verschiedenen museumspädagogischen Aufgabenbereichen an.

Deshalb soll nun die museumspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des schulischen Zusammenhangs als spezielle museumspädagogische Aufgabe betrachtet werden.

2.3.2.1. Differenzierung

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des schulischen Zusammenhangs kann man drei verschiedenen Kategorien zuordnen:

Man findet zum einen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die in bereits bestehenden festen Gruppen ins Museum kommen und die daher gewisse strukturelle Gemeinsamkeiten mit der schulbezogenen Museumspädagogik aufweist. Als Beispiele lassen sich Kindergruppen aus Kindergärten und Vorschulen an-

---

36) So PESCHLOW-KONDERMANN 1974a und b, der es um schichtspezifische museumspädagogische Arbeit geht; LEHRBACH 1979, die die Institution spezieller Kindermuseen behandelt oder WEILER 1983, bei der Malerei den speziellen Gesichtspunkt bildet.

führen (AHRENS 1980, S. 22f., OMMEN 1980, S. 38), aus Kindertagesstätten (HOENEMANN 1979, S. 144), Horten oder Heimen (GAGEL/KRAFT 1973, S. 48, PESCHLOW-KONDERMANN 1974b, S. 125).

Zum anderen ist die museumspädagogische Arbeit mit offenen Gruppen zu nennen, die sich im Museum nur zum Zweck der jeweiligen Veranstaltung zusammenfinden.

Und schließlich bezieht sich die museumspädagogische Arbeit auch auf Kinder und Jugendliche, die als Einzelbesucher ins Museum kommen (HILGERS 1976, S. 121, DEYMANN 1980, S. 9).

Unabhängig davon, welche Gruppenstruktur vorliegt, kann sich die museumspädagogische Arbeit noch spezialisieren, indem sie sich besonders an bestimmte Teilgruppen der jugendlichen Gesamtbevölkerung wendet. In der Literatur werden beispielsweise Kinder aus der Unterschicht als spezielle Zielgruppe genannt (PESCHLOW-KONDERMANN 1974b, S. 124f.), oder auch Kinder ausländischer Arbeitnehmer (ZACHER 1983, S. 22) und behinderte Kinder (a.a.O.; HOENEMANN 1979, S. 144). Obwohl die speziellen Zielgruppen vielfach nur benannt sind, ohne daß die jeweiligen museumspädaogischen Angebote ausgeführt werden, weist bereits die bloße Nennung auf die Heterogenität des museumspädagogischen Adressatenkreises hin.

2.3.2.2. Beispiele der museumspädagogischen Arbeit

Die Reihe der Beispiele, die die konkrete museumspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des schulischen Zusammenhangs veranschaulichen soll, beginnt mit einem Angebot, das sich in ähnlicher Form auch in der schulbezogenen Museumspädagogik findet: Museumskurse für Kinder sollen durch die Verbindung von Betrachten, Besprechen und eigenem Gestalten zu vertiefter Auseinandersetzung mit den Museumsobjekten führen.

Von solchen Museumskursen der Staatlichen Museen in Berlin berichten GAGEL und KRAFT 1973 in ihrem Beitrag. Die Kurse, die 2-3 Monate dauern und mit einer Doppelstunde pro Woche stattfinden, sind für Kinder von 6-14 Jahren konzipiert. Sie werden zum einen als offene Kurse angeboten und erreichen dann nach den Erfahrungen der Autorinnen "durchgehend Kinder aus dem gehobenen Mittelstand" (a.a.O., S. 48). Um auch andere Kinder anzusprechen, bieten die Museen außerdem spezielle Kurse für Kinder aus Horten und Heimen an. In den Kursen werden ein oder zwei Gemälde behandelt, die vom Kursleiter v.a. nach ihrem Inhalt, weniger nach formalen Gesichtspunkten aus-

gewählt wurden[37]. Diese Gemälde werden gemeinsam betrachtet und besprochen, sodann bekommen die Kinder die Möglichkeit eigener gestalterischer Aktivität, "um mit ihren Ausdrucksmöglichkeiten das Gesehene zu verarbeiten" (S. 48). Auch die eigenen Arbeiten der Kinder werden gemeinsam besprochen.

Diese Art der Beschäftigung mit den Museumsobjekten - Betrachten, Besprechen, Gestalten - ist nicht nur im Kunstmuseum möglich, sondern auch im Heimatmuseum, im Naturkundemuseum[38] und, wie angenommen werden kann, in jedem anderen Museum auch.

Neben den genannten Museumskursen werden auch solche Kurse und "Aktionen" angeboten, die zwar inhaltliche Bezüge zum Museum aufweisen, die jedoch die Aktivitäten der Kinder in den Vordergrund stellen.

Beispiele dafür sind kunsthandwerkliche Kurse für Kinder, Jugendliche sowie für Kinder mit ihren Eltern: "Wir malen auf Porzellan wie die alten Chinesen" (MEYER 1982, S. 8), die Arbeit in der kunsthandwerklichen Museumswerkstatt, ein Freizeitangebot, das in abgeschlossenen Einheiten auf bestimmte Sonderausstellungen des Museums bezogen ist (a.a.O., S. 14) oder öffentliche Experimentiernachmittage im naturkundlichen Museumslabor für Einzelbesucher (HOENEMANN 1979, S. 143f. und S. 146). Und schließlich können hier die Spielaktionen im Rahmen des Freizeit- und Ferienangebots angeführt werden: Lernspiele wie z.B. "Fotosafari" im Naturkundemuseum (KAZMAIER 1975, S. 155), Nachspielen und Nachstellen von Szenen, die in historischen Gemälden dargestellt sind (ZACHER 1983, S. 13) oder von historischen Szenen, die an einzelne antike Objekte anknüpfen[39].

Ein Bindeglied zwischen den genannten Aktionen und anderen Angeboten für Kinder und Jugendliche sind die Frage- und Suchspiele (z.B. OHM 1978, S. 79f.), da sie sowohl den Charakter einer eigenständigen "Aktion" tragen wie auch in andere Veranstaltungen integriert sein können. So sind z.B. öffentliche

---

37) Zu den Kriterien der Auswahl siehe a.a.O., S. 48f.

38) Weitere Beispiele für Museumskurse bzw. Einzelveranstaltungen dieser Art bei: PESCHLOW-KONDERMANN 1974a; S. 44-62; BURGGRAF 1977, S. 12-14; ZACHER 1983, S. 5ff. (Kunstmuseum); GRIESSHAMMER 1983, S. 111 (Heimatmuseums); KAZMAIER 1975, S. 155f. (Naturkundemuseum).

39) Zu Spielangeboten siehe bes. ZACHARIAS 1980 und WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 252-266.

Kinderführungen (AHRENS 1980, S. 22) zum Teil als Suchspiel aufgebaut, ebenso die speziell für Kinder gedachten Führungs- und Informationsblätter (OHM 1978, S. 79f.). Führungen, die von Museumspädagogen geleitet werden, stellen ein direktes museumspädagogisches Angebot dar, Führungsblätter, mit denen die Kinder allein durch die Ausstellung gehen, dagegen ein indirektes. Selbstverständlich lassen sich auch beide Formen verknüpfen. Indirekt setzen auch diejenigen museumspädagogischen Aktivitäten an, die sich mit Blick auf die Bedürfnisse der jugendlichen Besucher auf die Ausstellung selbst beziehen wie z.B. die Anordnung der Objekte, ihre Kombination miteinander, die Art der Beschriftung oder auch die Zusammenstellung von speziellen Jugendausstellungen (ZACHER 1983, S. 18-21).

Die Sorge für geeignete Aktions- und Spielräume, für Lern- und Spielmaterial und für technische Medien, die ebenfalls dem museumspädagogischen Aufgabenbereich zuzurechnen ist, bezieht sich nicht nur auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des schulischen Zusammenhangs, sondern ebenso auf die Betreuung von Schulklassen. Daß auch andere mueseumspädagogische Angebote übergreifenden Charakter haben und sowohl in der schulbezogenen Arbeit wie auch bei der 'Freizeitarbeit' zum Tragen kommen können, dürfte deutlich geworden sein. Querverbindungen führen ebenso in den dritten Aufgabenbereich, der von den erwachsenen Besuchern als Zielgruppe bestimmt wird.

Doch sollte man dabei nicht nur an die Polyvalenz der Veranstaltungen denken; die Verbindung besteht auch auf der personalen Ebene. In diesem Zusammenhang sei vor allem an die im vorigen Abschnitt angesprochene Aufgabe erinnert, mit den Lehrern und Lehramtstudenten zusammenzuarbeiten, sie zu informieren und weiterzubilden, um auf diese Weise indirekt zur pädagogischen Erschließung des Museums für die Schüler beizutragen. Entsprechend arbeiten Museumspädagogen auch mit anderen "Multiplikatoren" AHRENS erwähnt Museumseinführungskurse für Kindergärtnerinnen (1980, S. 23), ZERULL verweist auf spezielle Elternführungen, die Eltern dabei unterstützen sollen, ihren Kindern selbst das Museum zu erschließen (1971, S. 51)[40].

---

40) An Eltern oder andere nicht (Fortsetzung s. S. 98)

Außerdem ist die Kombination der museumspädagogischen Angebote für Kinder und für Erwachsene zu nennen: So kann die vom Museums organisierte Kinderbetreuung, die Eltern den konzentrierten Museumsbesuch ermöglichen soll, gleichzeitig als offenes museumspädagogisches Angebot für Kinder gestaltet werden. Und schließlich sei noch einmal hervorgehoben, was MEYER vom Museum für Kunsthandwerk in Frankfurt berichtet: Kurse für Eltern und Kinder (1982, S. 8).

2.3.3. Angebote für Erwachsene

Ebenso oft wie Kinder und Jugendliche sind in der untersuchten Literatur Erwachsene als Zielgruppe der Museumspädagogik genannt, d.h. in etwa einem Viertel der Beiträge. Damit wird die Behandlung auch dieses Adressatenkreises bei weitem übertroffen von der Aufmerksamkeit, die den Schulklassen in der Literatur gewidmet ist und die in etwa drei Fünftel aller Texte ausdrückliche Erwähnung finden.

Die Erwachsenen als besonders genannte Zielgruppe treten in der Regel in Verbindung mit einer ausführlichen Darstellung des museumspädagogischen Angebots für Kinder und Jugendliche oder für Schulklassen auf. Es wird so zwar darauf hingewiesen, daß Museumspädagogik nicht nur die jüngeren Besucher ansprechen kann, doch werden Angebote der Museumspädagogik, die sich speziell an Erwachsene wenden, nur in sehr wenigen Fällen ausgeführt. Allerdings darf man berechtigt vermuten, daß die erwachsenen Museumsbesucher zumeist dann gemeint sind, wenn von "Besuchern" schlechthin die Rede ist und daß sie auch eingeschlossen sind, wenn museumspädagogische Aufgaben und Angebote dargestellt werden, ohne Adressaten zu benennen.

2.3.3.1. Differenzierung

Auch als spezielle Zielgruppe der Museumspädagogik sind die Erwachsenen keineswegs eine einheitliche Gruppe. Wie bei der

---

40) (Fortsetzung von S. 97) beruflichen Erzieher wendet sich auch das Buch von WOLFFHARDT 1983, das viele praktische Anregungen zur spielerischen pädagogischen Nutzung des Museums enthält, das aber nicht nur für Eltern empfehlenswert ist.

Behandlung der (erwachsenen) Museumsbesucher im vorigen Kapitel bereits deutlich wurde, sind sie sehr heterogen hinsichtlich Alter, Herkunft, Motivation, Interesse, Vorbildung. Dies gilt vor allem dann, wenn man als Adressaten der Museumspädagogik nicht nur das tatsächliche Museumspublikum, sondern auch die potentiellen Besucher ansieht.

Bei den museumspädagogischen Angeboten für Erwachsene geht es einerseits um "den Einzelbesucher", andererseits um Besuchergruppen wie z.B. bestimmte Berufs- und Betriebsgruppen, gewerkschaftliche oder kirchliche Gruppen, Hausfrauen, Altenclubs, Volkshochschulkurse, Behinderte, Ausländer[41]. Entsprechend umfaßt der Aufgabenbereich der Museumspädagogik auch die Kooperation nicht nur mit den Schulen und nichtschulischen (jugend-) pädagogischen Einrichtungen, sondern auch Einrichtungen der Erwachsenenbildung, v.a. die Volkshochschulen sowie z.B. Heimatvereine, Kirchengemeinden, Bildungseinrichtungen der Bundeswehr (OMMEN 1980, S. 38).

2.3.3.2. Beispiele verschiedener Angebote für Erwachsene

Die museumspädagogischen Aktivitäten in Bezug auf Einzelbesucher sind hauptsächlich indirekter Natur: Durch eine bestimmte Anordnung der Objekte (im Kunstmuseum z.B. nach kunsthistorischen Entwicklungen, Gattungen, Stilepochen etc.), durch Objektbeschriftungen, Schrifttafeln, Kataloge, Führungsblätter, Diaschauen und spezielle Informationsräume[42] soll den Einzelbesuchern Hilfe zum Verständnis der ausgestellten Objekte geboten werden. Ein fließender Übergang von der Betreuung der Einzelbesucher zur museumspädagogischen Arbeit mit Besu-

---

41) Zusammengestellt nach: HOENEMANN 1979, S. 144; KLEIN 1974, S. 47-48; OHM 1978, S. 82; OTT 1976, S. 132.

42) Informationsräume, gelegentlich auch didaktische Räume genannt, sind in die normale Ausstellung integrierte kleine Spezialräume, in denen übergreifende Informationen (z.B. zu einer bestimmten Epoche) konzentriert vermittelt werden, v.a. durch Bild- und Schrifttafeln. Der Besucher kann je nach Bedürfnis die Objekte der Ausstellung für sich selbst sprechen lassen oder das in den Informationsräumen angebotene Hintergrundwissen abrufen .

chergruppen besteht beim Angebot von öffentlichen Führungen durch die Ausstellung[43]. Besonders hervorgehoben werden in der Literatur jene Führungen, die im Gegensatz zu der üblichen Vortragsform Gesprächscharakter tragen.

So betont DEYMANN: "Das 'Museumsgespräch', wie wir unsere 'Führungen' nennen, ist von der persönlichen Begegnung geprägt. Der Gesprächsleiter soll als Vermittler zwischen Objekt und Gruppe nicht nur Wissen vermitteln, er soll vielmehr die Besucher zu einem Dialog anregen ... . Ein Frageklima, das auch den weniger 'Museumserfahrenen' die Möglichkeit eröffnet, Sachverhalte zu erfassen und Zusammenhänge zu erkennen, scheint uns am ehesten geeignet zu sein, die Museen verständlich zu machen." (1980, S. 8)
Ebenfalls als Gruppengespräch angelegt ist die Kunstbetrachtung mit (offenen sowie bereits bestehenden) Gruppen, die ZACHER schildert (1983, S. 5ff.).

Verschiedene Arten von Kursen und Seminaren stellen ein weiteres museumspädagogisches Angebot für Erwachsene dar.

Bei MEYER 1982 finden sich verschiedene Beispiele von kunsthandwerklichen Kursen. MEYER weist darauf hin, daß es im Blick auf die verschiedenen Möglichkeiten und Bedürfnisse der Besucher erforderlich ist, verschiedene Arten von Kursen anzubieten: neben den üblichen Kursen, die fünf Doppelstunden umfassen, auch Kurzseminare und Vorträge (eine Doppelstunde) sowie Wochenendseminare (zwei Doppelstunden) (S. 15).

Ein Beispiel dafür, daß auch Kurse auf speziellere Zielgruppen ausgerichtet sein können, sind die ebenfalls von MEYER angesprochenen Kurse für Senioren (a.a.O., S. 16).

Angebote, die mit eigener aktiver Beteiligung und manueller Tätigkeit der Teilnehmer verbunden sind, sind zwar bei ZACHER (1983, S. 11) nur für jugendliche Besucher beschrieben, doch betonen DEYMANN (1980, S. 9) und MARTIN (1977, S. 35), daß diese auch und gerade für Erwachsene geeignet seien.

Während sich die hier vorgestellten Angebote an Erwachsene als 'Konsumenten' der Museumspädagogik richten, muß an dieser Stelle noch einmal jene museumspädagogische Arbeit erwähnt werden, die den Erwachsenen als 'Multiplikatoren' der Museumspädagogik gilt: Informations-, Ausbildungs- und Fortbildungs-

---

43) Führungen als museumspädagogisches Angebot für Erwachsene sind angesprochen z.B. bei ZACHER 1983, S. 22 und OHM 1978, S. 81.

veranstaltungen für Lehrer, Studenten, Fachschüler im pädagogischen Bereich, Kindergärtnerinnen, Eltern usw., durch die indirekt bestimmte Gruppen jugendlicher Museumsbesucher erreicht werden sollen.

3. Systematische Zusammenfassung

Der Literaturbericht folgte einer Gliederung der museumspädagogischen Praxis in drei Hauptaufgabenbereiche, die sich jeweils auf komplementäre Teile der Gesamtheit aller potentiellen Adressaten der Museumspädagogik beziehen. Nach diesem Prinzip läßt sich die Differenzierung bei Bedarf noch weiterführen: Wenn man beispielsweise die Zielgruppe der Erwachsenen in Einzelbesucher und Gruppenbesucher unterteilt, ergeben sich erneut zwei einander ergänzende Teilbereiche der zielgruppenspezifischen museumspädagogischen Arbeit.

Doch nicht nur in Bezug auf die Adressaten ist die Systematik offen für detailliertere Ausarbeitung, auch unter anderen Gesichtspunkten kann man die einzelnen Aufgabenbereiche differenziert betrachten, indem man etwa nach den Zielen fragt, die der museumspädagogischen Arbeit zugrundeliegen oder nach den speziellen Inhalten, wie sie besonders durch das jeweilige Museumsfachgebiet vorgegeben sind.

Ausgehend von solchen differenzierten Elementen der museumspädagogischen Arbeit können sich quer durch die zielgruppenspezifischen Aufgabenbereiche neue Komplexe zusammenfügen, deren Elemente dadurch zusammenpassen, daß sie alle denselben Gesichtspunkt betreffen.

Bereits im Literaturbericht zeigten sich Ansätze zu derartigen bereichsübergreifenden Komplexen, wenn beispielsweise bestimmte Formen der museumspädagogischen Arbeit in zwei oder in allen drei Aufgabenbereichen auftreten wie etwa im Falle der Informations- und Führungsblätter, die in zielgruppenspezifischer Ausarbeitung für erwachsene Besucher und für Kinder angeboten werden. Ähnliche Querverbindungen lassen sich bei speziellen Zielen der museumspädagogischen Arbeit zeigen -

bsp. beim Ziel, Wissen über die altägyptische Kultur zu vermitteln -, beim Inhalt - Pyramidenbau, Herrschaftssystem, bei der Methode und den Medien der Vermittlung dieser Inhalte usw. Querverbindungen können sich aber auch aufgrund von Besonderheiten der Museumsbesucher ergeben, die beispielsweise für blinde oder sehbehinderte Kinder und Erwachsene dieselben besonderen Angebote hervorbringen.

Von der Feststellung bereichsübergreifender Aufgaben der Museumspädagogik führt ein direkter Weg zurück zum vorigen Kapitel, wo ein Raster vereinfacht die verschiedenen Möglichkeiten zeigen sollte, wie der Aufgabenbereich der Museumspädagogik im Rahmen der allgemeinen Publikumsbetreuung zu umgrenzen ist.

Indem man jetzt die verschiedenen museumspädagogischen Aufgaben und Tätigkeiten, die in der Literatur genannt worden sind, zielgruppenübergreifend zusammenfaßt und den einzelnen Feldern des Rasters zuordnet, erhält man einen Eindruck von Umfang und Gestalt des museumspädagogischen Aufgabenbereichs, wie er in der untersuchten Literatur dokumentiert ist.

Die in der untersuchten Literatur genannten Beispiele museumspädagogischer Tätigkeit lassen sich alle den vier Rasterfeldern zuordnen. Besonders ausführlich wird in den Texten auf jene Tätigkeiten eingegangen, die in direkter Form museale Inhalte tragen (Feld I). Zusammen mit den expliziten Aussagen einiger Autoren, daß der Unterrichtsarbeit in ihrem Museum oder museumspädagogischen Zentrum vorrangige Bedeutung zukomme, erhärtet dies die Annahme, daß dieses Feld den Kern der Museumspädagogik darstelle.

Es zeigte sich durch die Literaturanalyse aber auch die enge Koppelung bestimmter Teilaufgaben aus benachbarten Feldern der waagerechten (adressatenbezogenen) Achse: z.B. bei der Betreuung von Schulklassen greifen direkte und indirekte Formen der Museumspädagogik ineinander: Unterricht und Erstellung von Arbeitsblättern und/oder Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten usw. Auch kann man feststellen, daß die Übergänge zwischen diesen Feldern in der Praxis z.T. fließend sind: Das Angebot, daß Besucher in Werkstätten oder Labors der Museen arbeiten können, ist zunächst indirekter Natur (Feld IV). Wenn sich die Besucher dort z.B. eine überlieferte kunsthandwerkliche Technik aneignen, geht das Angebot in Feld II über, tritt nun noch ein Museumspädagoge hinzu, der Erklärungen oder Anregungen gibt, rückt es in Feld I.

Und schließlich läßt sich dieses Raster auch heranziehen, um den Grad der pädagogischen Gestaltungsmöglichkeit zu verfolgen, der vermutlich vom direkten, persönlichen Kontakt mit dem Besucher über die Erarbeitung von Führungsblättern, die Auf-

stellung der Objekte, danach über die innenräumliche Gestaltung des Museums bis zur Architektur des Museumsgebäudes oder gar seinem Standort immer geringer wird - nichtsdestotrotz lassen sich pädagogische Gesichtspunkte so weit verfolgen.

Ganz offensichtlich sind diese beiden Gliederungen gut zu kombinieren: Ebenso wie sich die einzelnen Teilaufgaben und Tätigkeiten der Museumspädagogik über die spezifischen Zielgruppen hinweg zusammenfassen und allgemein formulieren lassen, kann man umgekehrt jede publikumsbezogene Maßnahme in Bezug auf spezielle Zielgruppen differenzieren.

Die Zusammenführung der beiden Gliederungen veranschaulicht also nicht nur den Umfang des in der Literatur zutagetretenden Aufgabenbereichs der Museumspädagogik, sondern auch ihre Strukturen ergänzen sich wechselseitig und ermöglichen so ein detaillierteres Bild des Phänomens Museumspädagogik selbst.

IV MUSEUMSPÄDAGOGIK ALS SPEZIELLE PÄDAGOGIK

Die Annäherung an die Museumspädagogik im Rahmen des Museums und ihre genauere Untersuchung als einem speziellen Bereich der Museumsarbeit war betont offen angelegt, um die spezifische Eigenart der Museumspädagogik, ihre Strukturen und verschiedenen Aspekte möglichst gut erfassen zu können.

Auf diese Weise konnte zwar ein Kernbereich der Museumspädagogik recht gut erhellt werden, doch in seinen Randbereichen ist das Bild der Museumspädagogik immer noch diffus. Um dies zu beheben und auch die Konturen der Museumspädagogik festzulegen, soll nun auf einen Aspekt Bezug genommen werden, der in der bisherigen Untersuchung zwar schon enthalten, nicht jedoch explizit ausgearbeitet war: der Aspekt des Pädagogischen.

Den pädagogischen Aspekt als Aspekt der Museumspädagogik zu betrachten, erscheint naheliegend, fast schon selbstverständlich: Auch wer sich nur oberflächlich mit der Museumspädagogik befaßt, bereits wer allein den Begriff Museumspädagogik hört, unterstellt der Museumspädagogik einen 'irgendwie gearteten' pädagogischen Charakter. Man stellt sich die Museumspädagogik als eine pädagogische Tätigkeit vor, indem man ein bestimmtes Verständnis von Pädagogik im allgemeinen unmittelbar auf die Museumspädagogik überträgt.

Selbst wenn ein alltagsweltlicher Pädagogikbegriff nur auf das praktische pädagogische Handeln bezogen ist und vielleicht zudem Pädagogik vorrangig mit Schulunterricht assoziiert, verhilft er doch schon zu einem ersten Verständnis von Museumspädagogik, das um so deutlicher sein dürfte, je differenzierter der jeweils zugrundeliegende Pädagogikbegriff ist.

Diesen Mechanismus der Übertragung hatten Kap. II und Kap. III vorausgesetzt - vorausgesetzt war damit auch ein allgemeinbekanntes Verständnis von Pädagogik, das auf die Museumspädagogik übertragen werden konnte. Obwohl diese Voraussetzungen im Klärungsprozeß der Museumspädagogik eine wichtige Funktion hatten, reichen sie jetzt nicht mehr aus, sondern erweisen sich selbst als reflexionsbedürftig. Damit wird nun eine explizite Behandlung des Begriffs und Phänomens der Pädagogik erforderlich. Auf der Grundlage der allgemeinpädagogischen Ausführun-

gen wird sodann die Museumspädagogik als eine spezielle Pädagogik entwickelt.

1. Allgemeinpädagogische Grundlagen

Die allgemeinpädagogischen Ausführungen werden sowohl vom Ziel der Untersuchung wie auch vom bereits erarbeiteten Bild der Museumspädagogik bestimmt: Zum einen richtet sich die Auswahl der zu behandelnden Aspekte und der Ausführlichkeitsgrad ihrer Bearbeitung nach den Erfordernissen der Fragestellung, die zunächst auf die Begründung des pädagogischen Status der Museumspädagogik gerichtet ist. Zum anderen nimmt die konkrete Bestimmung der pädagogischen Begriffe auf das bisher gewonnene Wissen insofern Bezug, als diese so allgemein vorgenommen wird, daß nicht ein Teil der Museumspädagogik von vornherein ausgeblendet bleibt.

1.1. Die Gesamtheit der Pädagogik in vertikaler Richtung

Im Vergleich zum alltagsweltlichen Sprachgebrauch ist die Bedeutung des Begriffes Pädagogik im wissenschaftlichen Kontext vielfältiger. Er kann sich sowohl auf das praktische pädagogische Handeln beziehen wie auch auf die pädagogische Reflexion bis hin zur wissenschaftlichen, weshalb "Pädagogik" oft auch Bezeichnung der Disziplin selbst ist[1)].

Die verschiedenen Verwendungsweisen des Wortes "Pädagogik" schließen sich jedoch gegenseitig nicht aus, sondern sie sind

---

1) Bis in die sechziger Jahre war diese Bezeichnung, die den engen Zusammenhang von Theorie und Praxis ausdrücken soll, bei uns vorherrschend; sie wird aus dem genannten Grund vor allem von geisteswissenschaftlich orientierten Fachvertretern auch heute noch beibehalten. Daneben setzte sich als Bezeichnung der Wissenschaft auch das Wort "Erziehungswissenschaft" durch, z.T. mit programmatischem Charakter (Erziehungswissenschaft als empirisch arbeitende Sozialwissenschaft), z.T. lediglich zur Verdeutlichung dessen, daß die Ebene der Wissenschaft gemeint ist (BECKMANN 1979, S. 227).

alle in einem umfassenden Pädagogikbegriff integriert. In diesem umfassenden Verständnis bezieht er sich in vertikaler Richtung auf ein theoretisch-praktisches Gesamtgebilde, das sich aber gedanklich mit unterschiedlichem Feinheitsgrad in übereinanderliegende Ebenen differenzieren läßt, so z.B. in Pädagogik als Praxis und Pädagogik als Theorie (BECKMANN 1983) oder in praktisches pädagogisches Handeln und Theorien verschiedenen Grades (WENIGER 1979).

Die Ebenen sind aufgrund ihres zunehmenden Theoriegehaltes vertikal gestaffelt zu denken.
Es drückt sich darin zwar ein unterschiedlicher Abstand zum unmittelbar praktischen Tun aus, dieser Abstand muß sich jedoch weder in einer zeitlichen Trennung von theoretischem und praktischem Handeln äußern, noch in personaler Hinsicht als Unterscheidung von Theoretikern und Praktikern. Ebensowenig bedeutet die vertikale Staffelung der Ebenen eine hierarchische Gliederung im Sinne eines theoretischen Deduktions- oder eines praktischen Weisungsverhältnisses.

Dieser umfassende Pädagogikbegriff, der sich auf die Gesamtheit der Pädagogik in vertikaler Richtung bezieht, erweist sich im Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit als ausgesprochen fruchtbar, wie nach und nach gezeigt werden wird. Wenn er ohne differenzierende Wortzusätze erscheint, steht er immer für die vertikale Gesamtheit der Pädagogik, d.h. er umschließt sowohl das praktische Handeln selbst wie auch die verschiedenen denkbaren Stufen der theoretischen Auseinandersetzung mit dieser Praxis.

1.2. Das pädagogische Geschehen - seine äußere und seine innere Seite

Alle innerhalb des Gesamtkomplexes "Pädagogik" unterscheidbaren Theorieebenen sind gleichsam übereinandergeschichtet, sie beziehen sich alle auf dieselbe Basis, das pädagogische Handeln. Deshalb ist es sinnvoll, die Frage nach dem pädagogischen Status der Museumspädagogik zunächst auf dieser Basisebene zu behandeln.

Um aber feststellen zu können, ob museumspädagogische Praxis tatsächlich pädagogische Praxis ist, muß man pädagogisches Handeln von anderen Formen des Handelns unterscheiden können. Dazu ist zunächst zu präzisieren, was mit pädagogischem Handeln

gemeint ist.

Das pädagogische Handeln wird in der Regel in einem umfassenden Sinne als "Erziehung" bezeichnet[2], wobei man jedoch in der Frage, was unter Erziehung konkret zu verstehen sei und wie sie mit anderen Phänomenen verflochten ist, innerhalb der pädagogischen Wissenschaft auf unterschiedliche Auffassungen trifft[3].

Statt einer vergleichenden Analyse soll hier ein anderer Weg eingeschlagen werden:

1) Ausgehend von der konkreten Fragestellung werden die formalen Anforderungen an den Begriff herausgearbeitet.
2) In Anlehnung an einen gemeinsamen Kern des erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauchs wird ein Vorschlag formuliert, was unter dem Begriff des pädagogischen Handelns verstanden werden soll.
3) Diese notwendigerweise recht abstrakte Begriffsbestimmung

---

2) Der Ausdruck "pädagogisches Handeln" wird im folgenden aus zwei Gründen beibehalten: Erstens wird damit das Problem umgangen, von 'Erziehung in engerem Sinne' (die auf derselben Ebene wie Unterricht steht) und 'Erziehung in weiterem Sinne' (die als Oberbegriff von Unterricht und Erziehung i.e.S. dient, wie z.B. bei WEBER 1982, S. 47 u. S. 52) zu sprechen. Zweitens ist der Ausdruck "pädagogisches Handeln" neutraler als der Ausdruck "Erziehung i.w.S.", der immer Assoziationen zu Erziehung i.e.S. mitträgt. Diese Assoziationen führen entweder zu einer als unpassend empfundenen Sprache (z.B. bei Erziehung in Bezug auf Erwachsene) oder zu einer ungerechtfertigten Einschränkung der erziehungswissenschaftlichen Problemzuständigkeit.

   Daß der Terminus "pädagogisches Handeln" tatsächlich dem weiten Erziehungsbegriff entspricht, wird z.B. beim Vergleich zweier auf denselben Sachverhalt bezogenen Formulierungen von BECKMANN deutlich: a) "Durchgängig wurde dabei der Begriff der 'Pädagogik' in doppelter Bedeutung gebraucht; einmal für die erzieherische Praxis, zum anderen für die wissenschaftliche Reflexion über Erziehung und Unterricht." (1983, S. 15) (Hervorh. U.H.); b) "Älter ist der Begriff 'Pädagogik'; er wurde und wird sowohl für die wissenschaftliche Reflexion über padagogisches Handeln als auch für das pädagogische Handeln selbst gebraucht." (1979, S. 227) (Hervorh. U.H.).

3) Dazu die Zusammenstellung von WEBER 1976 sowie die Analyse der verschiedenen Bedeutungen des Erziehungsbegriffs von BREZINKA (1981b, S. 34-70).

soll schließlich ausgeführt werden, indem das pädagogische Handeln zum einen in einen allgemeineren Kontext eingeordnet und zum anderen in sich differenziert wird.

Zu 1)

- Das Phänomen "pädagogisches Handeln" muß von anderen Phänomenen unterschieden werden können. Dazu muß die Begriffsbestimmung ein Unterscheidungsmerkmal enthalten.
- Um einen auf Unterscheidung zielenden Vergleich mit anderen Phänomenen durchführen zu können, muß eine gemeinsame Vergleichsbasis vorhanden sein. Dazu muß die Begriffsbestimmung das "pädagogische Handeln" in einen allgemeineren Begriff einordnen.

Damit gelangen wir zu einer klassischen Definition[4]. An eine solche Definition sind nun zwei weitere Forderungen zu stellen, die in polarem Verhältnis zueinander stehen.

- Sie muß so eng und präzise sein, daß eine klare Unterscheidung pädagogischen Handelns von anderen Phänomenen möglich ist.
- Sie muß so weit und allgemein sein, daß sie nicht von vornherein bestimmte Formen des pädagogischen Handelns ausblendet.

Zu 2)

Als pädagogisches Handeln wird eine besondere Art des zwischenmenschlichen Handelns bezeichnet, das von der Intention des Handelnden getragen ist, einen anderen Menschen in der Entwicklung seiner Person so zu fördern, daß diese Förderung immer weniger nötig wird[5].

---

4) Definitio fit per genus proximum et differentias specificas.
Dabei kann natürlich der zu definierende Gegenstand verschiedenen Gegenstandsklassen zugehören und der Begriff entsprechend verschiedenen Oberbegriffen zugeordnet werden.

5) In Anlehnung an die Feststellung: "Die Pädagogik hat das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen." (NOHL 1982, S. 132).

Zu 3)

Ausgangspunkt der Ausführungen ist der Mensch, genauer gesagt der Prozeß der 'Menschwerdung' des Menschen. Diese Formulierung hebt ab auf die Tatsache, daß der Mensch sich entwickelt, reifer wird, sich ändert, kurz gesagt, zu seiner eigenen Identität kommt.

Obwohl dieser Entwicklungsprozeß nicht kontinuierlich, sondern sozusagen in unterschiedlichen Steigungswinkeln verläuft, ist er im Prinzip nie ganz abgeschlossen. In der Frage, wodurch die Entwicklung des Menschen beeinflußt wird, muß man zunächst die große Komplexität, d.h. die Vielfalt und wechselseitige Verknüpfung der Faktoren zur Kenntnis nehmen, um einer isolierenden Betrachtung einzelner Einflußfaktoren entgegenzuwirken. Trotzdem lassen sich aber die an der Entwicklung beteiligten Hauptkräfte unterscheiden[6] (und auch noch weiter differenzieren), bereits PESTALOZZI hat sie benannt, als er den Menschen als Werk der Natur, Werk der Gesellschaft und Werk seiner selbst bezeichnete[7].

Innerhalb der Einflüsse, die mit dem Stichwort "Gesellschaft" angesprochen sind, stellen diejenigen einen besonderen Strang dar, die Menschen absichtlich auf andere Menschen auszuüben versuchen, um diesen bei ihrer Entwicklung behilflich zu sein. Dieser Strang entspricht weitgehend dem pädagogischen Handeln.

Charakteristisch für das pädagogische Handeln ist die Intention, einen anderen Menschen in der Entwicklung seiner Person so zu fördern, daß diese Förderung immer weniger nötig wird. Diese Förderungsabsicht ist das grundlegendste Merkmal, durch das sich pädagogisches Handeln von anderem an Menschen gerichtetem Handeln unterscheidet.

---

6) Gedanklich unterscheiden heißt nicht, die Verknüpfungen fortan zu ignorieren und die einzelnen Aspekte isoliert zu betrachten. Ebensowenig zielt das gedankliche Unterscheiden von verschiedenen Aspekten eines Phänomens auf ihre Trennung voneinander in der Praxis.

7) "Mein Instinkt macht mich zum Werk der Natur; der gesellschaftliche Zustand zum Werk meines Geschlechts und mein Gewissen zum Werk meiner selbst." (PESTALOZZI 1977, S. 263).

Hier komme ich formal zum selben Ergebnis wie BREZINKA (1981a, S. 96). Im Unterschied zu BREZINKA, der die Förderungsabsicht betont wertfrei bestimmt - "Damit ist ein Willenserlebnis gemeint, das darauf gerichtet ist, die Persönlichkeit eines anderen Menschen (des Educanden) einem Soll-Zustand näherzubringen (bzw. in einem Ist-Zustand zu erhalten), der vom Wertstandpunkt des Handelnden (des Erziehers) aus als wertvoll beurteilt wird." (1981a, S. 106) -, sehe ich im Anschluß an die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Förderung gebunden an die Personalität des Menschen, d.h. an seine Würde und sein Selbstzwecksein als Person. Dieses Gebundensein ist in meinem Verständnis ein Strukturmerkmal des Pädagogischen und steht deshalb nicht in Widerspruch dazu, daß die inhaltlichen Erziehungs- und Unterrichtsziele relativ zum jeweiligen kulturellen und zeitlichen Kontext verschieden sind.

In diesem pädagogischen Zusammenhang hat nun ein Begriff seinen Platz, der in der deutschen Pädagogik eine alte Tradition besitzt: der Begriff der Bildung.

Da auch er "nur selten eindeutig definiert und häufig in einer verwirrenden Mannigfaltigkeit konkurrierender Bedeutungen verwendet" wird (WEBER 1976, S. 184), im Gefüge der von mir skizzierten "Fundamentalbegriffe" (a.a.O.) jedoch eine eindeutig zugeordnete Position einnimmt, soll nun eine Interpretation des Bildungsbegriffs, die der humanistischen Traditionslinie verpflichtet ist, vorgestellt werden:

"Bildung" als ein Fachbegriff der pädagogischen Wissenschaft hebt sich in seiner Bedeutung deutlich von der alltagssprachlichen Verwendung ab, was wegen des Gleichklangs des Wortes nicht übersehen werden darf.

Der Bildungsbegriff hat im Laufe der Jahrhunderte sowohl als allgemein-sprachlicher wie auch als pädagogischer Begriff einige Wandlungen erfahren (FROESE 1967; MENZE 1970, S. 134-155). In der Alltagssprache der heutigen Zeit steht "Bildung" in einem engen Verhältnis zur "Schulbildung" (MÜHLMEYER 1977, S. 121). Ein solches Verständnis ist geprägt vom Bildungsbegriff des 19. Jh.: In der zweiten Hälfte des 19. Jh. erfährt der Bildungsbegriff "eine weite Verbreitung, die mit einer zunehmenden Entwertung zusammengeht, indem die im Humanismus geforderte allseitige Kraftbildung zu einer allseitigen Sachbildung veräußerlicht wird, und Bildung sich auf eine Summe von Kenntnissen reduziert, die 'man' wissen muß." (MENZE, S. 149). Auf Wissensbildung, besonders im Bereich der Kunst und Literatur, verengt, leistet Bildung lediglich Anpassung an die bestehenden Verhältnisse und wird zu einem Standesetikett, gleichbedeutend mit bürgerlicher Kultur (a.a.O.).

Diejenigen Theorien, die im Rahmen der Gegenwartspädagogik mit dem Bildungsbegriff arbeiten[8], knüpfen jedoch an das Bil-

---

8) MENZE beschreibt das Verhältnis, (Fortsetzung s. S. 111)

dungsverständnis der Deutschen Klassik (Neuhumanismus, ab Mitte des 18. Jh.) an, das nicht nur wesentlich umfassender war als das oben beschriebene, sondern auch eine kritische, potentiell sogar gesellschaftskritische Komponente enthielt (MENZE 1970, S. 149; KLAFKI 1980, S. 14).

Bildung als ein in der Tradition des Neuhumanismus stehender Begriff bezeichnet einen Entfaltungsprozeß, der das Selbst- und Weltverständnis des Menschen umschließt und das Insgesamt seiner Erkenntnis, Einstellungs- und Handlungsmöglichkeiten ausdrückt (MENZE 1970, S. 179). Es geht also keineswegs nur um Geistesbildung, sondern ebenso um Gefühlsbildung und Körperbildung, um Bildung des 'ganzen Menschen'.

Dieser umfassende Entfaltungsprozeß ist jedoch nicht als "organischer Vorgang, der sich ... aus sich selbst vollendet" zu begreifen, sondern er vollzieht sich "im Wechselspiel mit der Welt" (MENZE, S. 158) und ist undenkbar ohne pädagogische Hilfe[9].

Hier zeigt sich nun deutlich der Zusammenhang der Begriffe "pädagogisches Handeln" und "Bildung": Das pädagogische Handeln bezeichnet das pädagogische Geschehen auf der Seite der Pädagogen (Lehrer, Eltern, Erzieher, Kursleiter usw.) - es ist sozusagen das äußere Geschehen. Ihm korrespondiert als inneres das Geschehen in der Person des angesprochenen Menschen, die Bildung.

Das pädagogische Handeln zielt auf Bildung, d.h. es soll und es kann Bildung bewirken, nicht jedoch unmittelbar herstellen. Vielmehr ist die Wirkmöglichkeit eine 'umgesetzte': Bildung ereignet sich im Inneren des Menschen und bedarf dessen Tätigsein. Es ist also genaugenommen nicht möglich, jemanden

---

8) (Fortsetzung von S.110) das Fachvertreter der Gegenwartspädagogik zum Bildungsbegriff haben, so: "Nach der ersten (Auffassung, U.H.) ist es unmöglich, Bildung überhaupt noch als einen Begriff der pädagogischen Fachsprache zu verwenden; in der anderen fungiert Bildung als jener Begriff, der für alles und jedes in Anspruch genommen wird; in der dritten erfolgt eine sinnvolle Präzisierung des Bildungsbegriffs, von der aus auch eine Stellungnahme zum Thema Bildung und Erziehung, Bildung und Ausbildung möglich ist." (a.a.O., S. 156).

9) MENZE (a.a.O.) gebraucht statt "pädagogischer Hilfe" das Wort Erziehung.

zu bilden, sondern nur, seinen Bildungsprozeß zu fördern. Die Bildung i.d.S. hat kein Objekt, deshalb ist auch der Begriff Bildung hier ein intransitiver Begriff. Anders beim Begriff des pädagogischen Handelns: da dieses sich direkt oder indirekt immer an Personen wendet, stellen diese gewissermaßen sein 'Objekt' dar. Daß dies jedoch keinesfalls dahingehend interpretiert werden kann, diese Personen seien Objekte im Sinne von zu formenden Dingen, wird nicht nur durch die Gebundenheit des pädagogischen Handelns an die Bildung deutlich, sondern auch bei der Betrachtung des pädagogischen Geschehens als Prozeß, in dem die Beziehung zwischen Pädagoge und angesprochener Person sich als eine Beziehung mit vielfacher Wechselwirkung, als Interaktion, darstellt[10].

Obwohl pädagogisches Handeln und Bildung in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen, die äußere und die innere Seite des pädagogischen Geschehens ausmachen, sind die beiden Seiten nur im gedachten Idealfall voll deckungsgleich. Den möglichen Brechungen, denen die Wirksamkeit pädagogischer Bemühungen unterliegt und die Interdependenzen pädagogischer und anderer Wirkfaktoren im Entwicklungsprozeß sollte durch die Formulierung "umgesetzter" Zusammenhang Rechnung getragen werden.

Eine zentrale Stellung hatte dieser umfassende Bildungsbegriff in der pädagogischen Reformbewegung, deren theoretische Grundlagen Herman NOHL in seinem Beitrag "Theorie der Bildung" herausgearbeitet hat (NOHL 1933b sowie 1982).

Hier findet man nicht nur einen Bildungsbegriff, der sich explizit auf die "körperlich-seelisch-geistige Verfassung" bezieht (NOHL 1982, S. 148), sondern auch eine Komplementärbeziehung von äußerem und innerem Geschehen, die sich zum einen zeigt in der Bestimmung der Bildung als "subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag" (S. 140f.), zum anderen in der Verknüpfung von pädagogischem Handeln und Bildung: "Ihre letzte Klarheit bekommt die Autonomie des pädagogischen Verhaltens aber erst, wenn man auf ihr Werk sieht: die Bildung. Wir können hier noch ganz absehen von den besonderen Formen und Gehalten dieser Bildung, es genügt zunächst, sich deutlich zu machen, daß die Erziehung in ihr, der Paidaia, eine ganz eigentümliche Leistung aufzuweisen

---

10) Wenn auch in den vorliegenden Ausführungen das pädagogische Geschehen der Einfachheit wegen gleichsam als Momentaufnahme behandelt werden muß, soll auf die interaktive Komplexität zumindest hingewiesen werden.

hat, eine Objektivität, die allein ihr gehört." (S. 140) (zu allem auch passim, bes. S. 138-149).

Indem man das pädagogische Handeln und die Bildung der Person aufeinander bezieht, werden die beiden Aspekte des pädagogischen Geschehens wechselseitig bestimmt.

Der besondere Wert des Bildungsbegriffs liegt wohl in der Betonung dessen, daß die Entwicklung des einzelnen Menschen auch der bewußten Förderung durch andere Menschen bedarf. Obwohl es sicher nicht möglich ist, "die Bildung als das pädagogische Werk" (NOHL, S. 140) präzise von der allgemeinen Entwicklung der Person als Werk der Natur, der Gesellschaft und der eigenen Spontaneität und Willensleistung zu unterscheiden und sich der Bildungsbegriff insofern auf eine Abstraktion bezieht, muß man seine Funktion darin sehen, daß er den spezifischen 'Ausschnitt' angibt, für den die Pädagogik als Praxis und damit auch die Pädagogik als Wissenschaft 'zuständig'[11] ist an jenem allgemeinen Gegenstand der Entwicklung der Person, den sie mit anderen Praxen und mit anderen Wissenschaften teilt.

Gleichzeitig markiert der Bildungsbegriff eine Verbindung zu diesen anderen Wissenschaften, insbesondere zu jenen intradisziplinären Richtungen, die ebenfalls die 'Ganzheit der Person' in den theoretischen Grundlagen ihrer Arbeit verankert haben, wie z.B. zur humanistischen Psychologie und Psychotherapie, die - obwohl v.a. in den USA etabliert - historisch stark im deutschen Humanismus mit seinem spezifischen Menschenbild verwurzelt ist[12].

---

11) 'Zuständigkeit' ist so gemeint, daß sich auf diesen Ausschnitt bzw. das pädagogische Handeln die eigentliche Fragestellung der pädagogischen Wissenschaft richtet. Um diesen Kern zentrieren sich jedoch weitere (im doppelten Wortsinn) Fragestellungen, die auf solche Faktoren bezogen sind, die außer dem pädagogischen Handeln für die Entwicklung des Menschen relevant und mit jenem verbunden sind. Hier sind v.a. jene "persönlichkeitsfördernden Wirkungen der gesamten Umwelt auf den Edukanden, aus dem persönlichen und dinglichen Milieu (z.B. auch Gruppeneinflüsse, Beispiel- und Vorbildwirkungen, Medieneinflüsse" (HENZ 1977, S. 395))zu nennen, die mit der Bezeichnung "funktionale Erziehung" (a.a.O.) angesprochen sind und die eine Brücke schlagen z.B. zu Sozialisationstheorien.

12) So nehmen BÜHLER/ALLEN in der philosophisch-historischen Selbstdarstellung der humanistischen Psychologie explizit Bezug auf DILTHEY und SPRANGER (1983, S. 19).

Obwohl es also durchaus fruchtbar ist, einen in diesem Sinne gedeuteten Bildungsbegriff als Komplement des pädagogischen Handelns ins Zentrum der allgemeinpädagogischen Theorie zu stellen, dürfen die Probleme nicht ignoriert werden, die sich daraus ergeben, daß der Begriff der Bildung vor allem im nicht-wissenschaftlichen Sprachgebrauch eine Bedeutung trägt, die sich vorwiegend auf den Aspekt des Wissens, genauer: der Wissensvermittlung - gar des Durchlaufens von Bildungseinrichtungen (dies Wort als Beispiel!) - bezieht. Da ein solcher inhaltlich eingeschränkter und transitiver Begriff einer an humanistischen Prinzipien orientierten Pädagogik zuwiderläuft, scheint es mir nicht vertretbar, den Begriff der Bildung in der weiter oben dargelegten Bedeutung ohne ausführliche Erläuterungen zu verwenden. Für die Bezeichnung des Gemeinten im Sprachgebrauch des pädagogischen Alltags ist jedoch der Begriff "Entwicklung der Person" durchaus hinreichend - speziellen Abhandlungen bliebe die Herausarbeitung des speziell pädagogischen Aspekts unbenommen.

Auch im Rahmen des Museumswesens ist ein Bildungsbegriff geläufig, der im besten Falle uneindeutig, zumeist aber transitiv und wissensbezogen verwendet wird. Deshalb kann auch im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit kein konkurrierender Bildungsbegriff eingeführt werden, sondern "Bildung" im humanistischen Sinne wird durch entsprechende Formulierungen (personale Bildung u.ä.) vom verbreiteten Begriff abgehoben oder allgemein durch "Entwicklung der Person" umschrieben.

1.3. Die Strukturelemente der pädagogischen Situation

Je nachdem, auf welches äußere Lebensgebiet sich die Persönlichkeitsbildung bezieht und welcher Bereich der Person angesprochen werden soll, gestalten sich die pädagogischen Maßnahmen unterschiedlich.

Im wesentlichen lassen sie sich aber als erziehende oder als unterrichtende Aktivitäten klassifizieren.

Wissen, Kenntnisse und intellektuelle Einsichten ebenso wie praktisch-manuelle oder körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen durch Unterricht oder unterrichtsähnliche

Maßnahmen vermittelt und gefördert werden, Gesinnungen, Haltungen und Verhaltensbereitschaften, insbesondere im sozialen Bereich, werden durch Erziehung angesprochen. "Erziehung und Unterricht müssen einerseits als eng verschlungene Aufgaben (erziehender Unterricht), andererseits auch in ihren unterschiedlichen Zielen erkannt werden." (BECKMANN 1980b, S. 78).

Ganz allgemein kann man sagen, daß sowohl die Herausbildung von Gesinnungen, Haltungen etc. nicht ohne Bezug auf sachliche Gehalte (Problemstellungen, konkrete Lebenssituationen u.ä.) möglich ist wie auch jeder sachlichen Aneignung ein emotionaler Aspekt zukommt. Am zutreffendsten dürfte es wohl sein, die pädagogischen Bemühungen nach dem Schwerpunkt ihrer Ziele den beiden Grundformen Erziehung und Unterricht zuzurechnen.

Mit der Einführung des Begriffs "Ziel" in den pädagogischen Handlungszusammenhang kommt man bereits zu einer differenzierten Sichtweise: Das pädagogische Handeln in seinen Grundformen Erziehung und Unterricht wird von verschiedenen Strukturelementen konstituiert, anhand derer sich dieses Handeln dann genauer bezeichnen läßt.

So können Ziele und Inhalte, Methoden und Medien des Unterrichts und der Erziehung unterschieden werden. Ziele und Inhalte benennen, 'was' mit dem pädagogischen Handeln angestrebt wird, Methoden und Medien bezeichnen das 'wie'.

Da pädagogisches Handeln immer in einer bestimmten Situation stattfindet, sind auch die situativen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen als Faktoren zu beachten. Und nicht zuletzt sind die beteiligten Personen - Pädagoge und Adressat - in gewisser Weise 'Faktoren' des pädagogischen Handelns, indem sie nämlich anthroplogisch-psychologische Rahmenbedingungen setzen.

Die vier letztgenannten Faktoren sind Einfluß- bzw. Bedingungsfaktoren des pädagogischen Handelns, während die vier erstgenannten Handlungs- bzw. Entscheidungsfaktoren darstellen: sie werden im Zuge des pädagogischen Handelns durch Übernahme (z.B. vom Lehrplan), Auswahl oder Setzung konstituiert.

Alle Faktoren zusammen stehen schließlich im Kontext be-

stimmter historisch-gesellschaftlich-kultureller Gegebenheiten, die jene alle beeinflussen, insbesondere aber durch die beteiligten Personen Eingang in das pädagogische Geschehen finden - von der Weltanschauung des Pädagogen bis zu den Wohnverhältnissen des Adressaten.

Die verschiedenen Faktoren des pädagogischen Handelns bilden sozusagen das formale Gerüst dieses Phänomens und gehören damit ebenso wie das pädagogische Geschehen als Ganzes zum zentralen Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft, die sich unter verschiedenen Fragestellungen insbesondere im Bereich der Allgemeinen Pädagogik diesen mit den "pädagogischen Grundbegriffen" bezeichneten Faktoren widmet[13].

Diese Faktoren spielen in den Theorien jeder der verschiedenen wissenschaftstheoretischen Richtungen der Erziehungswissenschaft eine wichtige Rolle und werden auch weitgehend mit denselben Begriffen benannt. Unterschiede liegen allerdings darin, welche Faktoren besondere Beachtung finden[14] und wie die Beziehung zwischen den einzelnen Faktoren gedeutet wird[15]. Die dargestellten Strukturelemente lassen sich in einem Modell[16] zusammenfassen:

---

13) Klassisch in diesem Zusammenhang FLITNER 1980, insb. S. 67-165.

14) Zwei Beispiele dazu: Im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kommt der Beziehung zwischen "Erzieher" und "Zögling" besondere Bedeutung zu: dem "pädagogischen Bezug". Der grundlegende Beitrag dazu: NOHL 1982, insbes. S. 124-145 (Erstveröff. 1933); aus neuerer Zeit: BECKMANN 1983, S. 48-79. - Im System der Empirischen Erziehungswissenschaft auf der Grundlage des Kritischen Rationalismus stehen die Faktoren "Erziehungsziele-Erziehungsmittel-Erziehungserfolg" (BREZINKA 1981a, Buchtitel) im Mittelpunkt, d.h. Erziehung wird "im Lichte des Zweck-Mittel-Schemas" gesehen (a.a.O., S. 106-147).

15) Als Beispiel hierfür mag die Kontroverse zum Primat der Didaktik i.e.S. stehen: KLAFKI bestimmt im Rahmen einer bildungstheoretischen Didaktik die Methodenentscheidungen als abhängig von Zielentscheidungen (1975, S. 86, Erstaufl. 1963!) - die Vertreter der "Berliner Schule" postulieren ein striktes Interdependenzverhältnis (z.B. SCHULZ 1975, S. 25). In den letzten Jahren nähern sich die Positionen einander an. Vgl. dazu KLAFKI 1976, S. 79-82.

16) "Modell" bedeutet "eine vereinfachende und modifizierende Darstellung eines tatsächlichen oder antizipierten Sachverhalts, die es ermöglichen soll, den gesamten Sachverhalt in seiner Struktur zu verstehen." (BAHRDT 1984, S. 19)

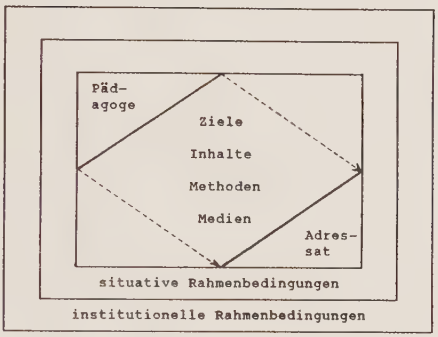


Abb. 2: Strukturmodell des pädagogischen Handelns

Das abgebildete Modell beruht weitestgehend auf den Ausführungen von HEIMANN (1976, S. 153-166).

Obwohl HEIMANN seine "Strukturanalyse" und "Faktorenanalyse" speziell für den Schulunterricht entwickelte, handelt es sich m.E. um ein allgemeinpädagogisches Modell, bzw. es ist als allgemeinpädagogisches zu verwenden. Damit es die verschiedenen speziellen pädagogischen Situationen erfassen kann, wurde HEIMANNs 6. Faktor "Situation" (dazu: S. 162) differenziert in die Elemente "situative Rahmenbedingungen", "institutionelle Rahmenbedingungen" sowie außerhalb der pädagogischen Situation den "historisch-sozial-kulturellen Kontext".

Vielleicht bedarf es der ausdrücklichen Betonung, daß dieses Modell, indem es das pädagogische Handeln strukturiert, sich nur auf die äußere Seite des pädagogischen Geschehens bezieht. Das bedeutet, daß die angestrebte Wirkung von Erziehung und Unterricht, bzw. die sie unterstützende oder hemmende Wirkung von anderen als pädagogischen Einflüssen hier in dem Faktor enthalten sind, der den Adressat bezeichnet. Wirkungsstudien erforderten also ergänzende Aufschlüsselung dieses Faktors.

Mit dem vorgestellten Modell läßt sich nun jedes pädagogische Handeln in seinen konkreten Erscheinungsformen erfassen und differenziert bezeichnen.

Für diesen analytischen Zweck[17] ist es deshalb besonders geeignet, weil es das pädagogische Handeln lediglich strukturiert, ohne die einzelnen Faktoren zu gewichten oder bestimmte Abhängigkeitsverhältnisse zu postulieren.

Doch sind die dargestellten Faktoren nicht nur konsitutiv für das pädagogische Handeln, sie sind gleichzeitig auch Strukturlemente der weitergefaßten pädagogischen Situation.

Das pädagogische Handeln findet ja immer unter konkreten situativen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie in einem konkreten historisch-sozial-kulturellen Kontext statt: "Das Situationsgefüge modifiziert die faktischen Unterrichtsvorgänge (und Erziehungsvorgänge, U.H.) in fast allen Richtungen: inhaltlich, methodisch sowie hinsichtlich der auftretenden Intentionen und der sozialen Vorgänge und Kontakte ..." (HEIMANN 1976, S. 162). Die Situation der Pädagogik ist also eine vorgefundene, die unabhängig vom pädagogischen Geschehen besteht und dieses beeinflußt. Andererseits ist sie aber auch gestaltbar, d.h. sie kann bis zu einem gewissen Grad der pädagogischen Intention angepaßt werden. Eine Form der Gestaltung liegt darin, vorgefundene Situationselemente aufzugreifen und in pädagogischer Absicht zu verwenden[18], wodurch die gegebene allgemeine Situation zum Teil in eine pädagogische transfor-

---

17) Obwohl einem Modell mit rein analytischer Funktion leicht ein "positivistischer Ansatz" vorgeworfen werden kann (so KLAFKI 1973, S. 182 in Kritik an HEIMANNs Modell), kommt es m.E. auf seine Funktion - seine Leistung im Zusammenhang des Gesamtsystems - an. Und auch ein dezidiert kritisch oder geisteswissenschaftlich-humanistisch orientiertes 'System' bedarf der Instrumente (Modelle, Methoden etc.), die in einem ersten Schritt Deskription ermöglichen.

18) Vgl. dazu den Begriff der "pädagogischen Wendung" bei PFISTNER 1983.

miert wird.

Die pädagogische Situation besteht also im Kern aus dem pädagogischen Handeln und darüber hinaus aus pädagogisch transformierten Elementen der vorgefundenen Situation. Während aber für pädagogisches Handeln bzw. für die inhaltliche Füllung seiner Ziele, Inhalte, Methoden und Medien sowohl die situativen und institutionellen Rahmenbedingungen wie auch die Personen - Pädagoge und Adressat - Bedingungsfaktoren darstellen, sind in der pädagogischen Situation diese Faktoren alle gleichermaßen Bestandteile.

Da die pädagogische Situation dieselben Faktoren wie das pädagogische Handeln aufweist (wenn auch z.T. in anderer Funktion), ist das vorgestellte Strukturmodell für ihre Erfassung und begriffliche Gliederung ebenfalls geeignet.

Und da eine pädagogische Situation nicht nur in ihrer 'kleinsten Einheit', d.h. sozusagen als Momentaufnahme des pädagogischen Handelns und seiner jeweiligen Rahmenbedingungen besteht, sondern getragen von der pädagogischen Intention auch eine zeitliche und/oder organisatorische Ausdehnung erfahren kann (z.B. Unterrichtsstunde, Schuljahr, Kindergartengruppe, Institution Kindergarten), ist auch in diesem Fall das konkrete Erscheinungsbild des Pädagogischen anhand unseres Strukturmodells zu erfassen.

Dieses Raster ist also überall dort anwendbar, wo eine pädagogische Intention wirkt oder Gegenstand der Betrachtung ist.

Wenn man die pädagogische Spezialisierung abstreift (z.B. statt Erziehungs-/Unterrichtsziel: Handlungsziel), ist es zur begrifflichen Erfassung sozialen Handelns überhaupt geeignet.

Deshalb ist es in analytischer Absicht bereits dort einsetzbar, wo der pädagogische Charakter erst noch aufzuweisen ist.

Im Zusammenhang der Frage nach dem pädagogischen Status der Museumspädagogik beweist es somit einen doppelten Nutzen: es kann erstens zur Differenzierung der museumspädagogischen Situation dienen und zweitens erlaubt es auf derselben Grundlage auch eine Erfassung jenes Kontextes der Museumspädaogik, zu dem von der Museumspädagogik ein fließender Übergang besteht.

2. Museumspädagogik als spezielle Pädagogik

2.1. Zum pädagogischen Charakter der Museumspädagogik

Auf der Grundlage der allgemeinpädagogischen Ausführungen kann man sich nun wieder dem Problem des pädagogischen Status der Museumspädagogik zuwenden. Um einen solchen Status begründet postulieren zu können, muß zunächst die Frage behandelt werden, ob die Museumspädagogik überhaupt pädagogischen Charakter habe.

Dazu wird die Museumspädagogik gewissermaßen mit der allgemeinen Pädagogik verglichen.

In einem ersten Schritt soll festgestellt werden, ob jene spezifischen Besonderheiten, durch die sich pädagogisches Handeln vom sozialen Handeln allgemein unterscheidet, auch das "Museumspädagogik" genannte soziale Handeln aufweist. In diesem Zusammenhang kommt der Literaturuntersuchung des vorigen Kapitels die Funktion zu, das inhaltliche Material - Wissen über die Museumspädagogik - bereitzustellen. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Literaturuntersuchung waren:

Die museumspädagogische Praxis - so wie sie sich selbst versteht und in der einschlägigen Literatur manifestiert - umfaßt die verschiedenartigsten Tätigkeiten, die jedoch alle entsprechend ihrem speziellen Adressatenkreis einem der drei großen Aufgabenbereiche zuzuordnen sind: der Betreuung von Schulklassen, der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des schulischen Zusammenhangs und der Arbeit mit Erwachsenen.

Bei der Betreuung von Schulklassen bezieht sich die museumspädagogische Tätigkeit im wesentlichen auf die Durchführung von Unterricht und auf begleitende Maßnahmen (z.B. Erarbeiten von Unterrichtseinheiten, Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterial), die sowohl den von Museumspädagogen selbst durchgeführten Unterricht unterstützen wie auch den, der von den Lehrern im Museum abgehalten wird.

Das Ziel des Unterrichts ist in der Regel der Erwerb von schulfachbezogenen Kenntnissen.

In der museumspädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des schulischen Zusammenhangs werden neben Führungs- und Informationsblättern als indirekten Maßnahmen vor allem Führungen und Kurse angeboten, deren Ziele vom Wissenserwerb, der vertieften Auseinandersetzung mit den Museumsobjekten bis zum Erwerb von handwerklichen Fähigkeiten reichen, wobei auch Spiel und Spaß als Selbstzweck zum Tragen kommen.

Auch bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fallen flankierende Tätigkeiten an wie z.B. das Bereitstellen von geeigneten Arbeits- und Spielmaterial, Geräten und Räumen.

Für die erwachsenen Besucher beziehen sich die direkten museumspädagogischen Angebote v.a. auf Führungen (bzw. Museumsgespräche), die Wissen vermitteln und Hilfen bieten sollen beim Erfassen von komplexen Sachverhalten und beim Erkennen von Zusammenhängen sowie auf Kurse und Seminare, die vorwiegend zum Erwerb von Kenntnissen und kunsthandwerklichen Fertigkeiten führen sollen.

Große Bedeutung kommt gerade bei der an Erwachsene gewandten museumspädagogischen Arbeit den indirekten Maßnahmen zu wie der Anordnung der Objekte, dem Erstellen von Beschriftungen, Tafeln, Informationsmaterial, Katalogen etc., die alle dem Zweck dienen, den Museumsbesuchern beim Verständnis der ausgestellten Objekte Hilfe zu leisten. Dabei soll der Museumsbesuch als solcher aber auch der Entspannung und dem Vergnügen dienen.

Alle drei Hauptaufgabenbereiche der Museumspädagogik umfassen vorwiegend solche publikumsbezogenen Aktivitäten (also soziale Handlungen), die in zweifacher Hinsicht den Charakteristika pädagogischen Handelns entsprechen. Erstens weisen sie eine typisch pädagogische Form auf: Unterricht oder unterrichtsähnliche Veranstaltungen wie Kurse oder Seminare sind besonders stark vertreten. Zweitens scheinen sie von der Intention geleitet, auf verschiedene Weise - zumeist durch Wissensvermittlung - die angesprochenen Personen fördern zu wollen.

Obwohl eine direkte empirische Untersuchung des pädagogischen Charakters museumspädagogischer Aktivitäten - bsp. durch teilnehmende Beobachtung oder durch Befragung der Museumspädagogen nach der generellen Absicht und den einzelnen Zielen, die sie mit ihrer Arbeit verbinden - diese Frage noch differenzierter zu behandeln vermöchte, muß im vorliegenden Zusammenhang die Beschreibung der Museumspädagogik 'aus zweiter Hand' für eine erste prinzipielle Charakterisierung genügen.

Damit soll als Ergebnis des ersten Bearbeitungsschrittes, der Vergleich museumspädagogischen Handelns mit pädagogischen Handlungsspezifika, festgehalten werden, daß offensichtlich die meisten museumspädagogischen Aktivitäten pädagogischen Charakter aufweisen und dies insbesondere für das Standardangebot der Museumspädagogik - Unterricht von Schulklassen und flankierende Maßnahmen - gilt.

Es zeigt sich aber nun, daß eine Reihe von Aktivitäten, die in der Praxis als museumspädagogische verstanden werden, mit

dieser Charakterisierung nicht erfaßt sind: Oder ist der "Besucherservice in Sensationsausstellungen" (ROHMEDER 1982) der Museumspädagogik zuzurechnen? Kann man es Museumspädagogik nennen, wenn von Seiten des Museums dafür Sorge getragen wird, daß die Besucher angenehme Rahmenbedingungen - von den Öffnungszeiten bis zu den Sitzgelegenheiten - im Museum vorfinden? Ist Museumsarchitektur bereits Museumspädagogik, wie dies der Titel eines Tagungsberichts (ICOM/CECA 1981a) nahelegt?

Die Frage nach dem pädagogischen Charakter der Museumspädagogik erfordert nun einen zweiten Bearbeitungsschritt, der allein argumentativ vollzogen werden kann.

Zwei Wege zeichnen sich ab, die Annahme zu begründen, ein spezieller Ausschnitt der Praxis trage pädagogischen Charakter und mithin die Bezeichnung "Pädagogik" zu rechtfertigen.

Der erste Argumentationsweg, der vom konkret Gegebenen ausgeht, verläuft gewissermaßen induktiv: Da die Literaturanalyse gezeigt hat, daß die wesentlichen Elemente des Praxisbereichs, der sich Museumspädagogik nennt, unter die Kategorie "pädagogisches Handeln" fallen, läßt sich unter Berufung auf diese Hauptbestandteile ein pädagogischer Charakter verallgemeinert für den ganzen Bereich postulieren.

Gleichzeitig wird hier die Doppelbedeutung des Begriffes "Pädagogik" wieder aufgenommen, die sich darin äußert, daß Pädagogik zum einen das pädagogische Handeln (vgl. 1.2.) bezeichnet, das unmittelbar erziehende oder unterrichtende Tun, das sich bis in seine kleinste Einheit, einer einzelnen, von pädagogischer Absicht geleiteten Handlung, zurückverfolgen läßt. Zum anderen steht der Begriff Pädagogik auch für das gesamte Praxisfeld, in dem pädagogisches Handeln stattfindet und das gewöhnlich einem besonderen pädagogischen Aufgabenbereich entspricht wie bsp. Schulpädagogik oder Sozialpädagogik. In dieser Bedeutung bezieht sich der Begriff also auf ein Abstraktum, einen gedachten Ausschnitt aus der menschlichen Lebenspraxis.

Ergänzt wird der skizzierte Argumentationsweg durch eine gleichsam deduktive Zuschreibung von pädagogischem Charakter.

Diese nimmt ihren Ausgang von einer übergeordneten pädagogischen Zielsetzung, die - wie bsp. im Falle der Institution Schule - dem ganzen zugeordneten Praxisbereich einen pädagogischen Charakter verleiht. Da sowohl in der gegenwärtigen Praxis der Museumsarbeit wie auch in der geschichtlichen Entwicklung der Museumspädagogik eine enge Verknüpfung des museums-

pädagogischen Gesamtaufgabenbereichs mit der musealen Bildungsaufgabe bzw. der Funktion des Museums als Bildungsstätte zu finden ist, bestätigt sich der angenommene pädagogische Charakter der Museumspädagogik auch auf diesem Wege.

So dürfte es gerechtfertigt sein, den gesamten Praxisbereich Museumspädagogik als pädagogischen Praxisbereich zu bezeichnen.

Von diesem pädagogischen Charakter des Gesamtbereichs ausgehend, kann man schließlich wiederum deduktiv einzelnen Aspekten oder Aktivitäten, die für sich genommen keinen pädagogischen Charakter tragen (wie z.B. räumliche Gestaltung), zu museumspädagogischen Aspekten zu erklären, indem man ihre Zugehörigkeit zum Gesamtbereich aufweist. Dieser Nachweis seinerseits ist mit Bezug auf eine pädagogische Intention zu führen: bsp. indem eine bestimmte räumliche Gestaltung als Voraussetzung angesehen wird für ein günstiges Lernklima.

Ähnliches findet man übrigens auch in anderen pädagogischen Bereichen, bsp. in der Schulpädagogik.

Auch in diesem Bereich, der sowohl durch seine generelle Intention (vgl. Schulgesetze!) wie auch durch die Form seiner wesentlichen Aktivitäten (Unterricht) als pädagogischer Bereich charakterisiert ist, finden sich einzelne Elemente, die für sich betrachtet nicht pädagogisch genannt werden könnten wie etwa die Pausenaufsicht, die aber ebenfalls der Schulpädagogik zugerechnet wird. Sobald man die Selbstverständlichkeit dieser Zuordnung reflektiert und argumentativ zurückverfolgt, findet man auch hier die Berufung auf eine allgemeine pädagogische Intention und/oder auf die Koppelung mit anderen, eindeutig pädagogischen Elementen der Schulpädagogik.

Der dritte Schritt zur Charakterisierung der Museumspädagogik als Pädagogik erfordert nun noch eine Ausdehnung in vertikaler Richtung.

Bisher hat sich die Argumentation, sowohl was die einzelne museumspädagogische Handlungseinheit wie auch was den gesamten museumspädagogischen Bereich betrifft, sozusagen auf der Ebene des praktischen Handelns bewegt. Dies war selbstverständlich nur fiktiv möglich, da jedes pädagogische Handeln immer umschlossen ist von Theorie (vgl. WENIGER 1979). Diese Vielschichtigkeit ist im undifferenzierten Begriff "Pädagogik" immer schon enthalten. Die Ebene praktischen Handelns stellt dabei die Basisebene dar, auf die sich alle möglichen differen-

zierbaren Theorieebenen gleichermaßen beziehen, sei es als Gegenstand des Nach-Denkens, Planens oder wissenschaftlichen Erforschens.

Aus diesem Grund bezieht sich die Bezeichnung "Pädagogik" bzw. im vorliegenden Fall "Museumspädagogik" auch nicht nur auf das praktische Handeln, sondern ebenso auf museumspädagogische Reflexion, Planung, Theorie, Forschung.

Die hier vorgestellten drei Betrachtungs- und Argumentationsschritte führen zusammen zu der Feststellung, daß die Museumspädagogik nicht nur dem Namen nach Pädagogik heißt, sondern begründet als eine spezielle Pädagogik bezeichnet werden kann.

2.2. Definition der Museumspädagogik

2.2.1. Die Museumspädagogik im Zusammenhang der Pädagogik und im Rahmen der Museumsarbeit

Als spezielle Pädagogik steht die Museumspädagogik im Zusammenhang mit anderen speziellen Pädagogiken, ist sie ein Teil der Pädagogik überhaupt. Während der pädagogische Charakter die Gemeinsamkeit bezeichnet und die Grundlage für ihre Zuordnung unter den allgemeinen Oberbegriff "Pädagogik" bildet, wird ihre Besonderheit im pädagogischen Zusammenhang mit dem Stichwort "Museum" angesprochen. So kann man nun die Museumspädagogik als spezielle Pädagogik auf klassische Weise definieren:

Als Museumspädagogik wird die Praxis und die Theorie jenes Bereichs der Pädagogik bezeichnet, in dem das pädagogische Handeln in einem Museum (ggf. einer museumsähnlichen Einrichtung) oder in organisatorischer Bindung an die Institution Museum stattfindet, auf potentielle und tatsächliche Museumsbesucher, Kinder und Erwachsene, bezogen ist, um zwischen ihnen und dem Museum, insbesondere seinen Ausstellungsobjekten so zu vermitteln, daß ihnen dies in kognitiver, affektiver oder psychomotorischer Hinsicht förderlich ist, wobei diese Vermittlung darauf angelegt ist, daß die einzelnen Besucher ihrer immer weniger bedürfen.

Erläuterung:

- Mit der ausdrücklichen Bezugnahme auf "die Praxis und die Theorie" soll einer verkürzten Sichtweise der Pädagogik entgegengetreten werden, die jene allein als praktisches Tun versteht. So wie pädagogisches Handeln in seiner Ausführung immer eingebunden ist in theoretisches Handeln (dazu sei noch einmal auf WENIGER verwiesen!), so umfaßt auch der Begriff "Pädagogik" selbst das ganze Spektrum von Theorie-Praxis-Ebenen in vertikaler Richtung (vgl. IV, 1.1.).

- Die Formulierung "in einem Museum ... oder in organisatorischer Bindung an die Institution Museum" soll einerseits der Verschiedenheit der Organisationsformen museumspädagogischer Arbeit (Museumspädagogische Zentren; 'ausgelagerte' museumspädagogische Angebote) Rechnung tragen, andererseits soll eine deutliche Unterscheidung getroffen werden zwischen Museumspädagogik als einer speziellen Pädagogik bzw. einem speziellen Teil der Museumsarbeit und bsp. einer pädagogischen Nutzung des Museums im Schulunterricht, die von der Schule ausgeht. Praktisch können die beiden Fälle durchaus zusammenfallen, für die theoretische Bestimmung der Museumspädagogik als eigenständigem Aufgabenbereich ist jedoch eine solche Abgrenzung unumgänglich.

- "Potentielle und tatsächliche Museumsbesucher" werden unterschieden, um so den Bezug der museumspädagogischen Arbeit auch auf die 'Noch-Nicht-Besucher' auszudrücken, wodurch die Bemühung um diese Adressaten und die Erschließung der Museen für immer weitere Bevölkerungskreise in den museumspädagogischen Aufgabenbereich integriert ist.

- "Kinder und Erwachsene" sind einerseits differenziert, um auf die Verschiedenartigkeit der museumspädagogischen Aufgaben hinsichtlich verschiedener Zielgruppen hinzuweisen; dabei stellt das Lebensalter ein zwar besonders augenfälliges, nicht jedoch das einzige Differenzierungsmerkmal dar (vgl. II, 3.3.).
  Zum anderen soll durch die Nennung dieser beiden Besuchergruppen eine Verbindung hergestellt werden zwischen der fast ausschließlich auf Erwachsene bezogenen Besucherforschung und einer häufig festzustellenden Konzentration museumspädagogischer Arbeit auf Kinder (vgl. unter II, 3.4.).

- Die Formulierung "um zwischen ihnen und dem Museum ... zu vermitteln" wurde einer Formulierung wie beispielsweise 'um ihnen die Inhalte des Museums zu vermitteln' bewußt vorgezogen, um auszudrücken, daß die museumspädagogische Arbeit nicht nur die Vermittlung in einer Richtung, vom Museum zum Besucher, umfaßt, sondern daß ihre Aufgabe eher damit zu umschreiben wäre, sie habe 'eine Brücke zu schlagen' zwischen Besucher und Museum, was dem aktiven Aneignungsprozeß der Adressaten und seiner Unterstützung mehr Aufmerksamkeit schenkt.

- In der Bindung der museumspädagogischen Vermittlung an das Ziel, daß den Besuchern "dies in kognitiver, affektiver oder psychomotorischer Hinsicht förderlich ist" sind wieder zwei

Aspekte enthalten. Beide Aspekte entwickeln sich in engster gegenseitiger Verbindung aus der allgemeinen pädagogischen Intention, die "Bildung" (im humanistischen Verständnis der personalen Entwicklung, vgl. IV, 1.2.) der angesprochenen Menschen fördern zu wollen. "Förderlich sein" heißt, der personalen Entwicklung zugute zu kommen; die Differenzierung in "kognitive, affektive oder psychomotorische" Entwicklung soll gerade der Ganzheitlichkeit der Bildung in diesem Sinne Rechnung tragen und einem auf intellektuelle Bildungsförderung oder gar nur Wissensvermittlung reduzierten Verständnis pädagogischer Bemühungen entgegenwirken.

- Durch die Formulierung "daß die einzelnen Besucher ihrer immer weniger bedürfen" soll auf ein grundlegendes Strukturmerkmal pädagogischen Handelns aufmerksam gemacht werden (vgl. unter IV, 1.2.), durch das allein es möglich ist, pädagogisches Handeln von manipulierendem oder von sozialtechnischem Handeln qualitativ zu unterscheiden.
  Zwar mag in vielen Einzelfällen das eine vom anderen äußerlich nicht zu unterscheiden sein, doch ist pädagogisches Handeln gebunden an eine pädagogische Intention, durch die seine Besonderheit darin liegt, daß es sich auf die Mündigkeit und Autonomie der Adressaten bezieht bzw. bei jüngeren Menschen diese als zukünftigen Zustand vorwegnimmt, ihn gewissermaßen 'anwaltlich' vertritt und, indem es zu seiner zunehmenden Verwirklichung beiträgt, sich selber immer mehr überflüssig macht.

Die Bezugnahme auf den pädagogischen Charakter der Museumspädagogik ermöglicht nicht nur ihre Bestimmung als spezielle Pädagogik im pädagogischen Zusammenhang, sondern sie erlaubt umgekehrt auch, die Museumspädagogik im Rahmen der Museumsarbeit klar zu umgrenzen. Der pädagogische Charakter ist nun die spezifische Besonderheit der Museumspädagogik, die sie aus der allgemeinen Museumsarbeit heraushebt und von anderen Bereichen der Museumsarbeit unterscheidet[19].

In Bezug auf das Museum ist die Museumspädagogik zu definieren als Praxis und Theorie jenes Bereiches der Museumsarbeit, in dem pädagogisches Handeln stattfindet. Ihre genauere Bestimmung entspricht jener der Museumspädagogik als einer speziellen Pädagogik.

---

19) Es wird also das genus proximum (Museumsarbeit) mit der differentia specifica (Pädagogik) vertauscht.
Diese Austauschmöglichkeit, die sich aus der Koordination der Prädikatoren in der klassischen Definition ergibt, illustriert SEIFFERT (1983, S. 38f.) am Beispiel des Schimmels, den man nicht nur als weißes Pferd, sondern "ebenso gut als etwas pferdeförmiges Weißes bezeichnen (kann)". (S. 39)

Als spezieller Teil der Museumsarbeit unterscheidet sich die Museumspädagogik von deren anderen Bereichen also durch ihren pädagogischen Charakter, als spezielle Pädagogik ist sie gegenüber anderen Pädagogiken durch ihre organisatorische Bindung an die Institution Museum gekennzeichnet. Ob die Museumspädagogik vorwiegend im Kontext des Museums oder vorwiegend im pädagogischen Zusammenhang gesehen wird, richtet sich nach der theoretischen oder praktischen Fragestellung. In beiden Fällen handelt es sich aber um denselben Praxis- und Theoriebereich.

2.2.2. Die Bestimmung des museumspädagogischen Bereichs in der Praxis der Museumsarbeit

Obwohl durch die Bezugnahme auf den pädagogischen Gesichtspunkt theoretisch eine eindeutige Unterscheidung der Museumspädagogik im Rahmen der Museumsarbeit möglich ist, bedeutet dies dennoch keine starre Festlegung für die Praxis: der museumspädagogische Bereich wird durch die vorgeschlagene Definition präzise, aber flexibel bestimmt.

Die Flexibilität der Definition ist im Blick auf die Praxis deshalb erforderlich, weil der pädagogische Aspekt zwar gedanklich immer herausgearbeitet werden kann, praktisch aber eine klare Unterscheidung einer pädagogischen Aktivität als Handlungsganzes von einer 'nur' serviceleistenden Aktivität in manchen Fällen nicht möglich und damit auch eine klare Trennung des institutionellen Aufgabenbereichs der Museumspädagogik von der allgemeinen publikumsbezogenen Museumsarbeit erschwert ist. Dies gilt besonders dann, wenn einzelne Tätigkeiten, die streng genommen selbst keinen pädagogischen Charakter tragen, an tatsächlich pädagogische Aktivitäten gekoppelt sind oder indirekt im Dienst einer übergeordneten pädagogischen Intention stehen.

Ähnliches gilt für solche Aktivitäten, Aufgaben oder Teilbereiche der Museumsarbeit, bei denen der pädagogische Gesichtspunkt nur einer von mehreren ist, die pädagogische Intention neben anderen Intentionen steht. Ein Beispiel dafür wäre die Planung einer Ausstellung, die nicht nur nach den Gesichtspunkten der fachlichen Richtigkeit und Vollständigkeit

o.ä., sondern auch nach dem des Bildungswertes erfolgt.

Das Gewicht des pädagogischen Gesichtspunktes bei den einzelnen Aufgaben der Museumsarbeit kann ganz unterschiedlich sein. Nicht zuletzt hängt es auch von einer subjektiven Einschätzung ab, ob 'das Pädagogische' als Leitmotiv oder als Hilfsmittel angesehen wird.

Die Berücksichtigung des fließenden Übergangs von der Museumspädagogik in die allgemeine Museumsarbeit ist also aufgrund der praktischen Gegebenheiten geboten.

Doch nicht nur die Faktizität verweist auf den fließenden Übergang der Bereiche, er ist auch theoretisch begründet. Diese theoretische Begründung geht zurück auf ein typisches Strukturmerkmal pädagogischen Handelns, nämlich daß pädagogisches Handeln auf sein eigenes Überflüssigwerden hin angelegt ist. Wenn Museumspädagogik immer nur mit denselben Adressaten zu tun hätte, wäre der Übergang von pädagogischer Museumsarbeit zu nur noch serviceleistender Museumsarbeit zeitlich zu verfolgen. Wie in der Schule oder der Familie würden die Adressaten der Museumspädagogik ihr langsam entwachsen. Da aber die Adressaten ständig wechseln, ganz unterschiedlich Adressaten parallel anzusprechen sind, stellt sich dieser Übergang als gleichzeitiges Vorhandensein verschieden intensiver pädagogischer Maßnahmen dar. Und da die Museumspädagogik nicht wie die Schulpädagogik eine nur ihr eigene Institution zugrundeliegen hat, sondern nur ein Teil der Museumsarbeit ist, setzt sich die Gleichzeitigkeit verschieden intensiver pädagogischer Maßnahmen institutionell um in den fließenden Übergang des Bereichs der Museumspädagogik in den Bereich serviceleistender Publikumsarbeit.

Die Flexibilität der Grenzziehung wurde bereits darzustellen versucht bei der Übersicht über die verschiedenen Möglichkeiten der Umgrenzung des museumspädagogischen Aufgabenbereichs im Rahmen der publikumsbezogenen Aktivitäten (Abb. 1). Bereits dort war ein fließender Übergang postuliert worden, der auch im Verlauf der weiteren Ausführungen immer wieder angesprochen wurde.

Diese Flexibilität ist gerade durch die Bezugnahme auf den pädagogischen Aspekt als präzisem Bestimmungsfaktor möglich.

Bildhaft ausgedrückt stellt die pädagogische Intention einen Punkt in der Fläche der Museumsarbeit dar, in den die Nadel eines Zeichenzirkels eingestochen wird und von dem aus unterschiedlich große Kreise gezogen werden können, die den Bereich der Museumspädagogik umreißen. Mit diesem Bild kann noch ein weiteres veranschaulicht werden: Der pädagogische Charakter der Museumspädagogik ist um so stärker, je enger und direkter ihre Einzeltätigkeiten mit der pädagogischen Intention verbunden sind, er schwächt sich graduell ab, wenn die Verbindung der einzelnen Maßnahmen loser und indirekter wird. Je mehr sich der pädagogische Charakter abschwächt, um so größer wird die Ausdehnung des museumspädagogischen Aufgabenbereichs, bis hin zum Übergang in die allgemeine Publikumsarbeit.

Wo die Grenzen im konkreten Fall zu stecken sind, wird unter Bezugnahme auf die jeweiligen ideellen, personellen, finanziellen etc. Vorgaben und Rahmenbedingungen weiterhin in den einzelnen Museen selbst zu entscheiden sein.

2.3. Differenzierung der Museumspädagogik

Nach der Definition, deren vorrangiger Zweck in der Umgrenzung der Museumspädagogik lag, geht es nun darum, den umgrenzten Bereich nach innen etwas zu differenzieren.

Da ein pädagogischer Charakter der Museumspädagogik nach den bisherigen Erörterungen begründet angenommen werden darf, kann bei der Differenzierung der Museumspädagogik nun auf die allgemeinpädagogischen Grundlagen Bezug genommen werden. Dadurch wird nicht nur der allgemeine pädagogische Charakter der Museumspädagogik verstärkt deutlich, sondern auch ihre spezifischen Besonderheiten werden besser faßbar.

2.3.1. Das museumspädagogische Handeln

Beim Versuch, das museumspädagogische Handeln auf der allgemeinpädagogischen Grundlage zu differenzieren, stößt man auf ähnliche Schwierigkeiten wie im Zusammenhang mit der Frage nach dem pädagogischen Charakter einzelner nicht eigentlich pädagogischer Teile des Bereichs Museumspädagogik.

Zwar müßte man in Analogie zur allgemeinen Pädagogik das museumspädagogische Handeln den beiden Grundformen "Unterricht" und "Erziehung" zuordnen können - was ja im Prinzip durch die Ergebnisse der Literaturuntersuchung zumindest für die Grundform "Unterricht" auch bestätigt wird -, doch muß man sich fragen, ob eine Vorstellung von Museumspädagogik, die museumspädagogisches Handeln mit Erziehung und Unterricht im Museum gleichsetzt, den spezifischen Gegebenheiten des museumspädagogischen Aufgabenbereichs tätsächlich voll gerecht wird. Ein großer Teil der Museumsbesuche entfällt, wie zu sehen war, auf erwachsene Einzelbesucher - kann deren Betreuung als Erziehung angesehen werden? Oder erfordert die spontane Wissensaneignung 'bei Gelegenheit' des Museumsbesuchs Unterricht? Und sind Unterhaltung, ästhetischer Genuß und Entspannung der Besucher durch Erziehung oder Unterricht erreichbar?

Dieses Problem ist nicht dadurch zu lösen, daß man alle angesprochenen 'problematischen Fälle' einfach der serviceleistenden Publikumsarbeit zuweist, die Museumspädagogik also für 'nicht zuständig' erklärt. Nein, das pädagogische Handeln selbst soll auch zur Diskussion stehen!

Bei der Beschäftigung mit dem aufgeworfenen Problem muß man sich die spezifischen Rahmenbedingungen vor Augen führen, die der Museumspädagogik von ihrem Umfeld Museums vorgegeben sind.

"Offenheit" ist das hervorstechende Charakteristikum dieser Rahmenbedingungen:

Der Museumsbesuch und die Nutzung seiner Objekte, seines Bildungs- und seines Freizeitpotentials steht - zumindest der Möglichkeit nach - allen Bürgern offen. Daraus ergibt sich eine große Heterogenität hinsichtlich Alter, Erwartungen, Vorwissen etc. der Besucher, die deshalb im voraus nur vage eingeschätzt werden können und auf verschiedene Weise angesprochen werden müssen.

Ähnlich wie die Teilnahme an einem Volkshochschulkurs ist der Museumsbesuch freiwillig, die Möglichkeit der externen Erfolgskontrolle (z.B. Zertifikate) fehlt hier aber völlig. Durch diese beiden Bedingungen können alle diejenigen Adressaten, deren Museumsbesuch nicht eingebunden ist in obligatorische Bildungszusammenhänge, allein durch die Attraktivität und den Nutzen des museumspädagogischen Angebots selbst gewonnen und 'gehalten' werden.

Durch diese Rahmenbedingungen ist die Situation der pädagogischen Arbeit im Museum gleichzeitig eine typische "Freizeit-

situation". Pädagogische Arbeit in einer Freizeitsituation erfordert aber eine bestimmte Art der pädagogischen Bemühung, die weniger 'verbindlich' ist als Erziehung oder Unterricht und die dem Belieben, der eigenen Entscheidung und der Eigenständigkeit der angesprochenen Personen mehr Raum als jene bieten. Für solche Maßnahmen wurde ein spezieller Begriff geprägt: Animation (OPASCHOWSKI 1979, S. 25f.).

Animation meint Anregung, Anregung zum Wissenserwerb, zur Aneignung praktischer Fähigkeiten, zum Denken, zum Anmuten-Lassen, zum Erleben - kurz, zu all jenen Aspekten menschlicher Entwicklung, die in einer direkteren Weise auch durch Erziehung und Unterricht angesprochen werden sollen.

In der Praxis sind Erziehung/Unterricht und Animation nicht so scharf voneinander abgegrenzt. Die Fähigkeit, anzuregen, Impulse zu geben, die Eigentätigkeit eines anderen Menschen zu fördern, zeichnet wohl gerade jene Erzieher und Lehrer aus, die man "gute Pädagogen" nennt. Was als Animation bezeichnet wird, kann auch Bestandteil von Erziehung oder Unterricht sein[20].

Insofern kann Animation Bestandteil von Pädagogik in jedem speziellen Bereich sein, wobei ihre Stellung und Funktion variabel ist (OPASCHOWSKI 1979, S. 18).

Das Konzept der Animation, das als pädagogisches Konzept im Rahmen der Freizeitpädagogik entwickelt wurde und dort auch seinen Haupt-Anwendungsbereich hat (OPASCHOWSKI 1976), ist jedoch nicht nur den Rahmenbedingungen der museumspädagogischen Situation als einer Freizeitsituation angemessen, sondern es ist auch geeignet, den hedonistischen Teilaspekten der pädagogischen Museumsarbeit zu genügen, der Unterhaltung und Entspannung[21].

So kann man zusammenfassend sagen: Das museumspädagogische Handeln läßt sich je nach Schwerpunkt seiner konkreten Zielsetzung den beiden Grundformen "Erziehung" und "Unterricht" zuordnen; die Ergebnisse der Literaturanalyse weisen darauf hin, daß offensichtlich die Grundform "Unterricht" in verschie-

---

20) Auch OPASCHOWSKI äußert sich dahingehend, daß "Animation eine unentbehrliche Spielart, die positiv sympathische Seite jeder Erziehung und Bildung sein muß ...", wenn er auch hinzufügt: "... aber noch nicht ist." (a.a. O., S. 33).

21) Zum Museum als Praxisfeld der Freizeitpädagogik: OPASCHOWSKI 1976, S. 203-207; WESCHENFELDER 1981.

denen Varianten dominiert.

Aufgrund der speziellen Rahmenbedingungen der Museumspädagogik kann ein guter Teil der museumspädagogischen Aktivitäten nicht so verbindlich für die angesprochenen Personen sein, wie dies üblicherweise bei Erziehung und Unterricht der Fall wäre[22]: obwohl von derselben pädagogischen Intention getragen und dieselben Persönlichkeitsbereiche ansprechend wie Erziehung oder Unterricht, sind sie viel stärker der Eigenaktivität der Adressaten anheimgestellt, sind lediglich Angebot und Anregung. Um diesem Unterschied Rechnung zu tragen, erscheint es sinnvoll, die beiden Begriffe Erziehung und Unterricht um den Terminus "Animation" im jeweiligen Bereich zu ergänzen.

2.3.2. Die Strukturelemente der museumspädagogischen Situation

Die Situation, in die Unterricht und Erziehung (bzw. Animation) im Museum eingebettet ist und die zusammen mit diesen die museumspädagogische Situation darstellt, soll nun anhand des weiter oben vorgestellten Strukturmodells differenziert werden. Um die museumsspezifischen Ausprägungen der einzelnen Strukturelemente deutlich zu machen, kann wieder auf die Ergebnisse der Literaturuntersuchung sowie auf die Darlegungen zum Museum als Arbeitsfeld der Museumspädagogik zurückgegriffen werden.

Bereits mehrfach war von den spezifischen Rahmenbedingungen der Museumspädagogik die Rede, die ihr von ihrem Umfeld Museum vorgegeben sind. Diese können nun unschwer als die institutionellen Rahmenbedingungen erkannt werden. Die Institution Museum prägt die Museumspädagogik als spezielle Pädagogik ebenso wie beispielsweise die Institution Schule die Schulpädagogik:

---

22) Die größere Offenheit und Unverbindlichkeit der pädagogischen Situation und der Eigenwert der hedonistischen Aspekte wird auch für die Erwachsenenbildung betont, insbesondere im Bereich der nicht-abschlußbezogenen, freizeitorientierten Angebote der Volkshochschulen (KUYPERS/LEYENDECKER 1982, S. 57-66); das führt auch dort zur Aufnahme freizeitpädagogischer praktischer Ansätze. Allerdings dürfte die Offenheit der pädagogischen Situation unter den Rahmenbedingungen des Museums sogar noch größer sein als in der Volkshochschule.

Von der gesellschaftlichen Aufgabe des Museums bis zu möglicherweise notwendigen Maßnahmen zum Schutz der Ausstellungsobjekte, von seinem speziellen Fachgebiet bis zu seinen Öffnungszeiten liefert es Vorgaben für die Museumspädagogik, die ihrerseits wieder im größeren gesellschaftlichen Zusammenhang stehen (historisch-gesellschaftlich-kultureller Kontext).

Die Übergänge von den institutionellen Rahmenbedingungen zu den situativen Rahmenbedingungen der museumspädagogischen Arbeit sind fließend, da die unmittelbar zur pädagogischen Situation gehörenden Rahmenbedingungen wie z.B. geeignete Räumlichkeiten für Unterricht oder Kurse, Störungen durch den offenen Publikumsverkehr bei Vorträgen oder auch die Atmosphäre des ganzen Hauses wiederum in die institutionellen Rahmenbedingungen eingebunden sind.

Andererseits kann man auch erkennen, daß umgekehrt auch pädagogische Intentionen diese situativen Rahmenbedingungen gestalten können und bis in den institutionellen Rahmen hineinreichen, beispielsweise in der Trennung der Öffnungszeiten des Museum für Schulklassen und für 'normales' Publikum.

Zwar ließen sich vielerlei Einflüsse des historisch-gesellschaftlich-kulturellen Kontextes nicht nur auf die institutionellen und situativen Rahmenbedingungen, sondern auf alle Faktoren der museumspädagogischen Situation verfolgen, doch dürften diejenigen für die museumspädagogische Praxis (und Theorie) von besonderer Bedeutung sein, die die Erwartungen und die Ansprechbarkeit der Adressaten der Museumspädagogik, der tatsächlichen und potentiellen Museumsbesucher, beeinflussen und die Hinweise darauf geben können, wie die konkreten museumspädagogischen Angebote zu gestalten sind. Außer solchen Aspekten, die recht eindeutig mit dem gesellschaftlichen Kontext in Verbindung stehen (Bildungsniveau, Berufsgruppe etc.), sind in Bezug auf die Adressaten auch psychologische und anthropologische Aspekte von Interesse wie z.B. Art und Tempo des Lernens, Ansprechbarkeit für bestimmte Themen je nach Lebensalter - man denke an das starke Interesse jüngerer Kinder für Tiere. Und nicht zuletzt die individuellen Erwartungen, Möglichkeiten (z.B. hinsichtlich der verfügbaren Zeit) und Aktivitätsbereitschaften der Museumsbesucher stellen eine wichtige Grundlage für die museumspädagogische Arbeit dar, wenn

sie die Adressaten tatsächlich erreichen soll.

Die Ziele der museumspädagogischen Arbeit betreffen wie bei jedem pädagogischen Handeln eine sehr komplexe Frage, die hier aber ebenfalls nur im Anriß behandelt werden kann. Das allgemeinste Ziel dürfte wohl die im pädagogischen Handeln strukturell verankerte Intention der Förderung eines anderen Menschen sein, die gleichzeitig auf Überflüssigwerden der speziellen Förderung und auf Selbständigkeit des angesprochenen Menschen zielt. Obwohl diese Intention somit jedem sich pädagogisch nennenden Handeln zu unterstellen ist, mag eine (selbst-) kritische Prüfung möglicherweise die Indienstnahme pädagogischen Handelns für andere Ziele aufdecken - von der finanzpolitisch motivierten Bemühung um 'Verbesserung' der Besucherstatistik bis zur bewußten oder nichtbewußten Verbreitung bestimmter Weltanschauungen. In einem spezielleren Sinne geht es in der Frage der Ziele museumspädagogischer Arbeit darum, welcher Bereich der Person zu fördern angestrebt wird und in welcher Art das pädagogische Geschehen sich in der angesprochenen Person verwirklichen soll: als intellektuelles Wissen, als Verständnis, als körperlich-manuelle Fähigkeit oder als Einstellung oder Haltung. Schließlich sind die Ziele auch in Bezug auf bestimmte Inhalte zu konkretisieren wie z.B. Bescheidwissen über die Entwicklung des Kubismus oder Kenntnisnahme verschiedener Verfahren der Erdölförderung.

Man sieht hier deutlich die enge Verbindung der Faktoren Ziele und Inhalte. Inhalte können mehr oder weniger umfassende geistige Gegenstände sein - von der Geschichte einer bestimmten Stadt bis zur einzelnen Jahreszahl. Im Rahmen des Museums sind die Inhalte in der Regel zentriert um materielle Gegenstände, die vom jeweiligen Museum gesammelten Objekte.

Im pädagogischen Zusammenhang gebührt einer Eigenschaft der Gegenstände besondere Aufmerksamkeit: ihrem "Bildungswert". Mit diesem Begriff soll der spezifische Nutzen eines (geistigen oder materiellen) Gegenstandes für die Bildung eines Menschen, seine personale Entwicklung im weiter oben ausgeführten Sinne, angesprochen werden. Diesen Bildungswert aufzudecken und im Rahmen pädagogischer Bemühungen wirksam werden zu lassen, ist eine grundlegende Aufgabe der Museumspädagogik.

Auch wenn die Frage des Bildungswertes der Museumsobjekte hier

nur angerissen werden kann, sei zumindest darauf hingewiesen, daß der Bildungswert zum einen gebunden ist an den jeweiligen Gegenstand, daß den Objekten ein spezifischer Bildungswert gleichsam innewohnt, daß dieser Wert jedoch auch relativ ist zur Bildung der anzusprechenden Person. Das soll heißen, daß derselbe Gegenstand beispielsweise für die Bildung eines Kindes eine andere Bedeutung hat als für die eines Erwachsenen; daß er vielleicht eine spezielle Seite der menschlichen Entwicklung in besonderer Weise anzuregen vermag und daher beispielsweise bei einem betont intellektuell gebildeten Menschen anders wirksam wird als bei einem, dessen Geistes- und Gefühlsbildung sehr ausgeglichen ist.

Mit der herbeizuführenden "Inbeziehungsetzung" (ROTH 1949, S. 102) eines Gegenstandes mit der spezifischen Aufnahmefähigkeit einer Person befindet man sich bereits im Zentrum des "pädagogischen Problems der Methode" (a.a.O.), das ROTH (für den Schulunterricht) anschaulich so beschreibt:

"In erster Linie wird es immer darauf ankommen, daß der Lehrer durch seine Vermittlung das Kind mit dem Gegenstand ins Gespräch bringt. ... (Die) Brennpunkte in der Auseinandersetzung zwischen Kind und Gegenstand vorauszusehen, macht die methodische Begabung aus, die in planender Vorarbeit aus der gedanklichen Inbeziehungsetzung zwischen bestimmten, mir bekannten Kindern und einem bestimmten, mir ganz aufgeschlossenen Gegenstand aufzuspüren und aufzubauen, macht die methodische Vorbereitung aus." (a.a.O., S. 105).

Die Museumsobjekte sind also nicht nur dem Faktor der Inhalte zuzurechnen, sondern sie berühren auch den Bereich der Methoden, und sie können darüber hinaus selbst zu Medien werden.

Der Faktor "Medien" steht seinerseits mit dem Faktor "Methoden" in ebenso enger Verbindung, wie dies für "Ziele" und "Inhalte" zutrifft. Man könnte sagen, daß Methoden alle Aktivitäten des Pädagogen umfassen, die für die Erreichung des gesteckten Ziels dienlich erscheinen - von der Gruppenorganisation bis zu verschiedenen Vermittlungsweisen wie z.B. Vortrag, Führung oder Experiment -, während als Medien alle gegenständlichen Hilfsmittel anzusehen sind, die der Pädagoge zur Erreichung seines Zieles einsetzt, vom Film über den Museumskatalog bis zum einzelnen Museumsobjekt selbst.

Ob ein Museumsobjekt selbst das inhaltliche Ziel der museumspädagogischen Bemühung darstellt oder ob es lediglich als Mittel zur Veranschaulichung eines komplexeren Problems, zur Vergegenständlichung im wörtlichen Sinne, eingesetzt wird, hängt wiederum vom Ziel der pädagogischen Bemühung ab. Anderer-

seits ist es aber nicht so, daß die Zielsetzung stets am Anfang der pädagogischen Überlegungen steht: In der Praxis bilden oft die jeweils verfügbaren Objekte eines Museums den Ausgangspunkt für museumspädagogische Angebote, auch für solche umfassenderer Problemstellung wie z.B. Sonderausstellung zu einem bestimmten Thema.

Da in der Museumspädagogik durch die zentrale Rolle, die den Museumsobjekten zukommt, der Zusammenhang Ziele-Inhalte-Methoden-Medien - wie angedeutet werden konnte - besonders komplex ist, erweist sich für die Behandlung dieser Fragen das vorgestellte Strukturmodell als tatsächlich tauglich, da es hinsichtlich der Faktorenzusammenhänge neutral ist und es dadurch erlaubt, verschiedene Ausgangspunkte und wechselnde Abhängigkeitsverhältnisse zu erfassen.

Nachdem ansatzweise eine Differenzierung der museumspädagogischen Situation nach Zielen, Inhalten, Methoden und Medien vorgeführt worden ist, muß die Aufmerksamkeit nun auf jenen 'Faktor' gerichtet werden, der das museumspädagogische Handeln als Ganzes weitgehend bestimmt, auf die Museumspädagogen selbst.

Wie bei den Adressaten der museumspädagogischen Arbeit, den Museumsbesuchern, sind auch in Bezug auf die Museumspädagogen die verschiedenen Aspekte ihrer individuellen Person (anthropologische und psychologische Aspekte) sowie auch Einflüsse ihrer jeweiligen Lebenswelt (historisch-sozial-kultureller Kontext) für die reale museumspädagogische Arbeit von Bedeutung. Doch größeres Gesicht kommt hier der Professionalität der Museumspädagogen zu, vor allem der Frage der Ausbildung. Diese Frage wird an anderer Stelle wieder aufgegriffen werden.

2.4. Erörterung verschiedener 'Sichtweisen' der Museumspädagogik

Obwohl in der vorliegenden Arbeit die Museumspädagogik ausdrücklich eingeordnet wird in das Aufgabengefüge des Museums, wird sie dort als Bereich mit relativer Eigenständigkeit po-

stuliert; obwohl die Museumspädagogik als spezieller Bereich der Museumsarbeit angesehen wird, wird derselbe Bereich gleichzeitig als spezielle Pädagogik bezeichnet.

Darin zeigt sich im Vergleich zu anderen Vorschlägen ein grundsätzlich anderer Ansatz.

Bevor dieser Ansatz noch weiter ausgebaut wird, scheint eine abwägende Erörterung geboten. Diese zielt aber nicht auf die Diskussion von verschiedenen einzelnen Bestimmungsvorschlägen, wie sie im Anhang zusammengestellt sind, sondern auf eine Erörterung verschiedener 'Sichtweisen' der Museumspädagogik unter Bezugnahme auf den hier vertretenen Ansatz.

Wenn diese 'Sichtweisen', die ja immer auch einen bestimmten Ansatz ausdrücken, lediglich als 'Überschrift' stehen für eine explizite Bestimmung der Museumspädagogik oder wenn sie ausdrücklich nur als 'Voraussetzung' für die Museumspädagogik behandelt werden, wie bsp. wenn die Bildungsaufgabe des Museums als Grundlage der Museumspädagogik bezeichnet wird, dann erfüllen sie eine legitime Funktion, bleiben aber inhaltlich diskutabel.

Gelegentlich werden sie jedoch, ohne auf eine ausdrückliche Definition bezogen zu sein, gewissermaßen als 'Umschreibungen' der Museumspädagogik verwendet, die zu Gleichsetzungen mit der Museumspädagogik einladen und durch diese Assoziationskraft das Bild von der Museumspädagogik in Fachkreisen und in der Öffentlichkeit zu beeinflussen vermögen.

Gegen diese Funktion ist prinzipielle Kritik zu richten.

Eine Sichtweise der Museumspädagogik, die man sehr häufig finden kann, entsteht durch die assoziative Gleichsetzung der Museumspädagogik mit der Wortverbindung "Schule und Museum".

In der Gleichsetzung selbst liegt das erste Problem: Wenn die Art der Beziehung zwischen "Schule und Museum" einerseits und Museumspädagogik andererseits nicht deutlich gemacht wird, entbehrt ein entsprechender Bestimmungsversuch der Museumspädagogik jeder Grundlage und wird damit hinfällig. Das zweite Problem ist darin zu sehen, daß die Beziehung zwischen "Schule" und "Museum" nicht präzisiert ist. Auch aus diesem Grund bleibt die Wortverbindung "Schule und Museum" für eine fruchtbare Bestimmung der Museumspädagogik untauglich.

Sinnvoller erscheint es daher, "Schule und Museum" lediglich als Stichwort zu verstehen für eine Reihe verschiedenartiger Beziehungen zwischen beiden Institutionen und diese Beziehungen selbst zu betrachten.

Die erste und wohl wichtigste Variante des Verhältnisses von Schule und Museum ist die der 'Schule im Museum', genauer: der Besuch von Schulklassen im Museum, der in den Schulunterricht inhaltlich integriert ist.

Zwar knüpft diese Variante an ein bestimmtes Stadium der historischen Entwicklung der Museumspädagogik an, doch trägt sie deren nachweislich feststellbarem eigenen Charakter als relativ eigenständigem Praxisbereich nicht Rechnung. Obwohl sie eine wichtige tatsächliche Aufgabe der Museumspädagogik anspricht, erfaßt sie mit ihr nur einen Teilbereich der Museumspädagogik.

Die zweite Variante des Verhältnisses von Schule und Museum ist umgekehrt die des 'Museums in der Schule', d.h. der Einbeziehung von Museumsobjekten in den Unterricht, der in der Schule stattfindet (vgl. dazu die Beispiele im Literaturbericht).

Dieses Verhältnis kann nur dann als ein Teilaspekt der Museumspädagogik angesehen werden, wenn die Einbeziehung der Museumsobjekte auf eine von der institutionalisierten Museumspädagogik ausgehenden 'Außendienst-Aktivität' aufbaut bsp. in Form von Wanderausstellungen. Aber auch in diesem Fall wäre nur ein Teilaspekt und nicht die gesamte Museumspädagogik erfaßt. Auch das Museums selbst in der Schule, das als schuleigene Sammlung da und dort zu finden ist, kann nicht per se als Museumspädagogik gelten.

Ebensowenig handelt es sich bereits um Museumspädagogik, wenn die Schule nur Gegenstand der Museumsarbeit ist wie im Falle des Schulzeitmuseums (Sammlung und Ausstellung bsp. historischer Klassenzimmerausstattungen oder Schulbücher).

Entsprechungen im nicht-schulischen Bereich lassen sich zu jeder der angeführten Varianten finden.

In der Reihenfolge der angesprochenen Punkte kann man als Beispiele nennen: 'Erwachsenenbildung und Museum'; 'Kindergarten(gruppe) im Museum'; die Einbeziehung von Museumsobjekten oder auch der museumstypischen Tätigkeiten des Sammelns in die pädagogische Arbeit im Freizeitbereich: 'Museum in der Spielaktion'; Universitätsmuseum; historische Dokumentation des Phänomens "Kindheit" in einem sog. Kindheitsmuseum.

Die weiter oben ausgeführten Vorbehalte gelten entsprechend.

Doch auch Umschreibungen der Museumspädagogik, die nicht auf die Beziehung zwischen Museum und 'der Außenwelt' abheben, sondern sich auf das Museum beschränken, weisen ähnliche Probleme auf.

Die wichtigste unter ihnen ist wohl mit "Unterricht im Museum" angesprochen. Sie trifft tatsächlich eine wichtige und umfangreiche Aufgabe, die auch keineswegs auf schulbezogenen Unterricht oder auf Schulklassen als Adressaten beschränkt ist. Von allen bisher angesprochenen Varianten ist als Umschreibung der Museumspädagogik die letztgenannte am ehesten geeignet. Allerdings blendet sie durch ihre Konzentration auf Unterricht andere Aspekte der Museumspädagogik aus, so daß auch sie noch als zu eng gelten muß.

Gelegentlich wird in der Literatur der Eindruck erweckt, daß eine ungewöhnliche Art der Objektpräsentation oder eine neuartige Konzeption des Museums per se schon Museumspädagogik seien; ähnliches ist auch für andere spezielle Aspekte der Museumsarbeit, wie z.B. Museumsarchitektur, feststellbar. Sie alle können zwar durchaus Teil der Museumspädagogik sein - sofern sie zu pädagogischen Zwecken durchgeführt werden -, sie machen aber, viel gravierender noch als "Unterricht im Museum", nur einen speziellen Teil der Museumspädagogik aus und können deshalb auch nicht deren Ganzes bezeichnen.

Das Problem der Begrenztheit auf einen speziellen Ausschnitt des tatsächlichen museumspädagogischen Aufgabenbereichs scheint überwunden zu sein, wenn eine Umschreibung der Museumspädagogik an das 'Museum als Lernort' gebunden oder wenn gar die Museumspädagogik damit identifiziert wird.

Letzteres kann aus Gründen mangelnder Logik unberücksichtigt bleiben, da ein Ort nicht das gleiche ist wie Handeln - und Handeln ist im Begriff Pädagogik allemal eingeschlossen; Parallelen zu solch logisch unbefriedigender Gleichsetzung sind bei der Identifizierung von Museumspädagogik mit dem 'Museum als Bildungsstätte' oder mit der Bildungsfunktion oder einer pädagogischen Wirkung des Museums gegeben.

Doch soll jene Umschreibung der Museumspädagogik, die lediglich auf eine Koppelung mit dem 'Lernort Museum' hinausläuft,

zum Abschluß des vorliegenden 'Streifzugs' etwas genauer betrachtet werden.

Der Begriff "Lernort" ist als terminus technicus von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im Zusammenhang ihrer Empfehlungen "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II" 1974 eingeführt worden; dort heißt es:

"Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck 'Ort' besagt zunächst, daß das Lernen nicht nur zeitlich nach Stundentafeln, Blöcken, Trimestern oder Schuljahren, sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte." (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 69).

Dieser Begriff hat eine spezifische Funktion im Zusammenhang des von der Kommission entwickelten "Konzepts für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen", das die Kluft zwischen allgemeinbildendem Schulwesen und Arbeitswelt verringern soll; dementsprechend steht dem "als einziger Lernort ... fragwürdig gewordenen" Lernort Schule (S. 70) auch nicht nur der "Lernort Betrieb" mit der typischen Ausbildung am Arbeitsplatz gegenüber, sondern es werden zusätzlich die Lernorte "Lehrwerkstatt" und "Studio" postuliert. Da der Problemkontext, in dem der Begriff "Lernort" als terminus technicus steht (dazu auch: GREINERT 1979), offensichtlich keine direkte Verbindung zur Museumspädagogik aufweist, läßt sich das Museum nur dann als Lernort bezeichnen, wenn von der dargestellten Begriffsbedeutung abgehoben wird.

Wenn man also den Begriff 'Lernort' einfach als 'Ort, an dem Lernen stattfindet' versteht - und dies scheint für weitaus die meisten Beiträge zuzutreffen, die mit ihm operieren (am bekanntesten ist SPICKERNAGEL/WALBE 1979) - muß zunächst zustimmend festgestellt werden, daß das Museum offensichtlich ein Ort ist, an dem gelernt wird.

Auch wenn noch zu klären wäre, ob intellektuelles Lernen, soziales, politisches Lernen oder Lernen überhaupt im weitesten Sinne von 'Erfahrungen auswerten' gemeint ist, in allen Fällen geht es um nur einen Teil des pädagogischen Geschehens, nämlich einen, der im Inneren der angesprochenen Person stattfindet. Alles, was von anderen Personen - Pädagogen zum Bei-

spiel - getan wird, um das Lernen anzuregen, zu erleichtern usw., ist damit jedoch ausgeblendet. Andererseits reicht der Begriff 'Lernen' weit über das pädagogisch geförderte Lernen hinaus: man lernt auch durch Anschauung, Ausprobieren, Nachahmung ... . Wenngleich es zutreffend ist, daß das Museum Ort von Lernen ist, kann dies doch kaum als Bestimmungsmerkmal dienen: jeder Ort, jede Situation erlaubt prinzipiell Lernen. Und wenn man der kritisierten Unbestimmtheit des Begriffs entgegentreten möchte, indem man darauf abhebt, was gezielt getan werden kann, um das überall mögliche Lernen im 'Lernort Museum' besonders anregend und besonders effektiv zu machen, dann beruft man sich - auch wenn dies nicht explizit geschieht - auf eine pädagogische Intention. Wäre es dann nicht konsequent, diese auch ausdrücklich zum Bestimmungsfaktor zu machen?

2.5. Zum Problem museumspädagogischer Theoriebildung

2.5.1. Die wichtigsten Elemente museumspädagogischer Theoriebildung

Eine Bezugnahme auf die Pädagogik bietet nicht nur die Möglichkeit, den allgemeinen pädagogischen Charakter wie auch die museumsspezifischen Besonderheiten der Museumspädagogik theoretisch herauszuarbeiten, sondern sie liefert auch eine geeignete Grundlage, theoretische Beiträge verschiedener Provenienz, die für die Museumspädagogik von Interesse sind, systematisch zu erfassen und ihren einzelnen Aspekten zuzuordnen.

In der Reihe solcher Arbeiten sind zuvorderst museumspädagogische Einzelbeiträge zu nennen, die auch dem im Kap. III vorgetragenen Literaturbericht zugrundeliegen. Während es dort für die Gewinnung eines Bildes der Museumspädagogik erforderlich war, nur jene Texte zu analysieren, die sich explizit als museumspädagogische verstehen, ist eine solche Beschränkung nach der erarbeiteten Definition und Differenzierung der Museumspädagogik nicht mehr nötig. Man kann nun, ausgehend von einem Spezialaspekt des solchermaßen gesicherten Bereichs der Museumspädagogik, sozusagen die Fäden über diesen Bereich hinaus verfolgen und beispielsweise Beiträge wie "Erwachsenen-

bildung in Museen" (AMERSDORFFER 1972), "Lernbehinderte Schüler in Museen" (BARTHEL 1983) oder "Lernprozesse im Museum" (OTTO 1969) als möglicherweise relevante für die Museumspädagogik erfassen. Ob sie tatsächlich museumspädagogische Intentionen folgen oder ob man sie eher als Beiträge zur allgemeinen Museumsarbeit oder zur Publikumsarbeit ohne pädagogische Zielsetzung anzusehen hat, kann anhand der vorgeschlagenen Definition unschwer entschieden werden.

Auf der Grundlage des vorgetragenen Strukturmodells lassen sich die museumspädagogischen Spezialbeiträge dann dem museumspädagogischen Bereich zuordnen, und zwar einerseits hinsichtlich ihres Verhältnisses zum Ganzen der Museumspädagogik, andererseits im Blick auf ihr Verhältnis zueinander - beispielsweise in der Frage, ob ein Aspekt einen spezielleren Aspekt einschließt oder ob sie sich komplementär verhalten.

Das Identifizieren von museumspädagogischen Texten ermöglicht logischerweise gleichzeitig auch das Erkennen von nichtmuseumspädagogischen Beiträgen. Solche Beiträge, die sich mit dem Museum unter allgemeinerer oder anderer Fragestellung befassen, als nicht-museumspädagogische erkennen zu können, scheint im Interesse der Identitätsfindung der Museumspädagogik durchaus sinnvoll zu sein. Dies gilt v.a. dann, wenn durch die Verwendung des Wortes "Museumspädagogik" im Titel inhaltliche Bezüge zur Museumspädagogik versprochen werden; ein Beispiel soll das Problem veranschaulichen:

Unter dem Titel "Museumspädagogisches Projekt 'Industriekultur' in Nürnberg" berichtet ZERULL 1980 über das Konzept eines Ausstellungsprojekts, das Leben und Arbeitswelt der Arbeiter zu Beginn der Industrialisierung darstellen soll. Nirgends im Text wird jedoch darauf eingegangen, weshalb der Autor das vorgestellte Projekt als ein museumspädagogisches ansieht, auch indirekt läßt sich das nicht erschließen. So wird beim Leser der Eindruck erweckt, jegliche Darbietung von Geschichte unter Einbeziehung von Museumsobjekten, die vom Üblichen abweicht durch ihre besondere Thematik, ihre besonderen Interessen, Methoden etc., sei Museumspädagogik - ein Eindruck, der sicher der Transparenz und Eindeutigkeit des Begriffes 'Museumspädagogik'wenig dienlich ist[23].

---

23) Sogar ein Autor, der aufgrund zahlreicher einschlägiger Veröffentlichungen (darunter seine Dissertation) als Experte der Museumspädagogik angesehen werden kann, liefert ein Beispiel solcher (Fortsetzung s. S. 143)

Ohne die Möglichkeit in Abrede zu stellen, auch aus nicht-museumspädagogischen Beiträgen wichtige Anregungen, Informationen oder Theorien für die Museumspädagogik zu beziehen, kann man m.E. aber die Kombination von musealen und pädagogischen Aspekten als Mindestanforderung postulieren, die erfüllt sein muß, wenn ein Beitrag begründet als museumspädagogischer Beitrag angesprochen werden soll.

Doch auch eine solche Kombination ergibt nicht notwendigerweise Museumspädagogik: Nicht wenige Beiträge, die diesen Begriff in Titel und/oder Text gebrauchen, weisen zwar museale und pädagogische Bezüge auf, thematisieren jedoch nicht den Eigencharakter der Museumspädagogik. Stattdessen setzen sie implizit Museumspädagogik mit der Bildungsaufgabe oder der Bildungswirkung des Museums gleich, mit der Verwendung von Museumsobjekten im Schulunterricht oder mit der Öffentlichkeitsarbeit der Museen[24]. Zweifellos steht die Museumspädagogik mit jenen Aspekten in Zusammenhang; es wäre auch zu vertreten, als Aufgabengebiet der Museumspädagogik die gesamte museale Öffentlichkeitsarbeit zu postulieren. Doch muß dies explizit und argumentierend geschehen - unreflektierte Gleichsetzung bewirkt nur Unklarheiten.

Zwar kommt der Sichtung und systematischen Integration von bereits vorliegenden Einzelbeiträgen eine grundlegende Bedeutung für die museumspädagogische Theoriebildung zu, doch wird ihre Entwicklung vor allem davon abhängen, wie gut es gelingt, eine speziell museumspädagogische Forschung zu etablieren. In

---

23) (Fortsetzung von S. 142) nicht-museumspädagogischer Beiträge, die 'unter falscher Flagge segeln': KUNTZ 1983 beschreibt die Vorbereitung und Durchführung einer Sonderausstellung, ohne irgendwelche Bezüge zur Museumspädagogik herzustellen. Ob er seine Darstellung in kritisch-polemischer Absicht oder aus Gründen der 'Werbung' unter die Überschrift: "Was ist Museumspädagogik an der Düsseldorfer Ausstellung über das Bäckerhandwerk?" gestellt hat, in jedem Fall fragt sich der Leser nach der Lektüre dasselbe!

24) Beispiele für das Erstgenannte: AUER 1970, PÄDAGOGISCHE AKTION 1978, GIESSLER 1976. Ein Beispiel für das Zweite ist der Beitrag von KEHR 1976, der bereits an anderer Stelle (III, 2.3.1.) vorgestellt wurde; für das Letztgenannte kann der Text von RICHTER 1972 als Beispiel stehen.

diesem Zusammenhang geht es zunächst darum, Desiderate festzustellen. Nicht nur durch Anstöße aus der praktischen Arbeit werden Forschungslücken sichtbar, auch auf theoretisch-systematischem Wege läßt sich erkennen, welche Aspekte eines Gegenstandes noch der genaueren theoretischen oder empirischen Untersuchung bedürfen. Voraussetzung dafür ist ein theoretisches Modell, das vereinfacht möglichst vollständig die wesentlichen Elemente des Gegenstandes wiedergibt - als solches mag auch das vorgestellte allgemeinpädagogische Strukturmodell dienen.

Die Untersuchungen, die mit einer spezifisch museumspädagogischen Fragestellung durchgeführt werden sollen, können von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ausgehen: die Psychologie, die sich etwa mit Wahrnehmung und Aneignung unter den Bedingungen des Museumsbesuchs zu befassen hätte, ist hier ebenso als Beispiel anzuführen wie der Soziologie, die außer in der Untersuchung des Museums als Institution v.a. in der Besucherforschung ihr Arbeitsfeld findet.

Vorrangig wird man bei der Konzipierung solcher Untersuchungen aber wohl an die Erziehungswissenschaft denken, die einerseits für empirische Studien ein geeignetes - weil als pädagogisches dem pädagogischen Charakter der Museumspädagogik angemessenes - Begriffsinstrumentarium zur Verfügung stellt, andererseits auch Theorien und Modelle von Erziehung und Unterricht bietet, von denen anzunehmen ist, daß sie auch im Bereich der Museumspädagogik aussagefähig sind.

Darüber hinaus ist sie schließlich gefordert, unter Einbeziehung der spezifischen Rahmenbedingungen der museumspädagogischen Situation und ohne die vielfach miteinander verflochtenen Faktoren isoliert zu betrachten, insbesondere den "Bildungswert" verschiedener Klassen von Museumsobjekten und verschiedener museumstypischer pädagogischer Arrangements für die unterschiedlichen Adressaten zu untersuchen und daraus inhaltliche und formale 'Prinzipien' zu erarbeiten, die sie für die praktische museumspädagogische Arbeit vorschlagen könnte.

Wenn auch die theoretische Museumspädagogik sich zu einem Großteil aus Elementen zusammensetzt, die sich, ob als Einzelbeiträge verschiedenen Theoriegrade oder als wissenschaftliche Untersuchungen, bereits speziell auf den museumspädagogischen Bereich beziehen, soll eine dritte Quelle museumspädagogischer

Theoriebildung nicht unerwähnt bleiben: wissenschaftliche Theorien, die nicht auf die spezifisch museumspädagogischen Verhältnisse abheben, sondern umfassendere Systeme darstellen. Herauszufinden, welche unter den komplexen Theorien aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen für die Museumspädagogik fruchtbar sein könnten, erfordert nicht nur praktische Prüfung, sondern zuvor bereits eine systematische Suche und Auswahl. Auch dabei sollte ein Strukturmodell der Museumspädagogik nützlich sein können.

Ausgehend von den verschiedenen Einzelaspekten der museumspädagogischen Situation, ihren besonderen Verknüpfungen und spezifischen Gewichtungen, ist der Zugang zu gewinnen zu den entsprechenden umfassenden Theoriesystemen. Hinsichtlich der Erziehungswissenschaft ist sowohl an Theorien aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik wie auch an Theorien von anderen speziellen Pädagogiken zu denken. Von letzteren kann wohl vor allem die Erwachsenenbildung und die Freizeitpädagogik die bislang stark an der Schulpädagogik orientierte Museumspädagogik bereichern. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft liefert hingegen eher grundsätzliche Theorien zum pädagogischen Geschehen wie z.B. in der Frage der Bildsamkeit, des intellektuellen, sozialen, moralischen Lernens oder des Verhältnisses von pädagogischem Handeln zu anderen Einflüssen auf die Person.

Besondere Bedeutung für die Museumspädagogik kommt einem theoretischen System zu, das sowohl in die Allgemeine Pädagogik wie auch - aufgrund des Anwendungsbezugs - vor allem in die Schulpädagogik eingebunden ist: der Didaktik.

2.5.2. Zur Stellung der Didaktik in der Museumspädagogik

2.5.2.1. Der Begriff der Didaktik

Im Rahmen der Museumspädagogik spielt die Didaktik einerseits als Allgemeine Didaktik, andererseits als Fachdidaktik eine wichtige Rolle.

Die Fachdidaktiken (z.B. Geschichtsdidaktik, Kunstdidaktik) stellen nicht nur eine Brücke zwischen der pädagogischen und der fachwissenschaftlichen Seite der museumspädagogischen Arbeit dar, sie sind als fachspezifische Konkretion der Allgemei-

nen Didaktik auch in der grundsätzlichen Frage nach der Stellung der Didaktik in der Museumspädagogik enthalten.

In der museumspädagogischen Literatur begegnet uns die Didaktik in der Regel unter dem Namen "Museumsdidaktik". Die verschiedenen Vorschläge zur Bestimmung dieser "Museumsdidaktik" sind zumeist eingebunden in den Versuch, das Verhältnis von Museumspädagogik und Museumsdidaktik zu klären - vgl. dazu die Zusammenstellung im Anhang.

Es fällt auf, daß sich die Vorschläge stark voneinander unterscheiden, daß sogar völlig entgegengesetzte Bestimmungen des Verhältnisses von Museumspädagogik und "Museumsdidaktik" vorliegen (z.B. RICHTER-REICHENBACH 1977 vs. WEILER 1983).

Wenn auch im Einzelfall das verkürzte oder einseitige Verständnis des Begriffs Pädagogik oder Didaktik der Fachfremdheit eines Autors angelastet werden kann, hat aber auch zweifellos die in der pädagogischen Wissenschaft oft zu beklagende Bedeutungsvielfalt des Begriffs Didaktik ihren Teil zu diesem Durcheinander beigetragen.

Die Vielzahl der Bedeutungen[25] kann man auf vier Grundvarianten reduzieren: Didaktik als "Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen überhaupt" (= a), als "Wissenschaft vom Unterricht" (= b), als "Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl" (= c) sowie als "Theorie der Steuerung von Lernprozessen" (= d) (BECKMANN 1980a, S. 780). Während letztere (d) sich nur auf die Faktoren: Methoden und Medien des pädagogischen Handelns bezieht und damit teilweise mit "Methodik" gleichzusetzen ist, umfaßt die Variante (c) nur die Faktoren: Ziele und Inhalte, die Variante (b) hingegen alle vier Faktoren. Sie - (b) - allerdings bezieht Didaktik ausschließlich auf Unterricht, wohingegen die Variante (a) darüber hinaus auch Erziehung sowie das nicht durch pädagogische Handeln initierte Lernen umfaßt.

Die Bedeutung von Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Unterrichtstheorie oder Unterrichtslehre (b) ist m.E. am verbreitesten; ihr schließt sich auch BECKMANN selbst an (a.a.O.).

Wenn man Didaktik als Unterrichtstheorie versteht, die sich "auf alle unterrichtlichen Vorgänge in allen pädagogischen Einrichtungen" bezieht (BECKMANN, a.a.O.), wird offensichtlich, weshalb sie für die Museumspädagogik von so großer Bedeutung ist - geht es doch in der Museumspädagogik vorwiegend um die

---

25) Vgl. dazu KLAFKI 1975, S. 83.

Weitergabe von (im wörtlichen Sinne!) gegenstandsbezogenem Wissen, was auch erklärt, weshalb der größte Teil der museumspädagogischen Aktivitäten als Unterricht oder in unterrichtsähnlicher Form stattfindet.

Eine Differenzierung der Unterrichtstheorie führt zu weiterer Klärung des Verhältnisses von (Museums-) Pädagogik, Didaktik sowie Methodik:

In der Unterrichtstheorie, gemäß KLAFKIs bekannter Differenzierung verstanden als "Didaktik im weiteren Sinne", ist der von ihm als "Didaktik im engeren Sinne" bezeichnete Komplex der Ziel- und Inhaltsentscheidungen enthalten (KLAFKI 1975, S. 83ff.).

In einem späteren Beitrag[26] gliedert KLAFKI die Didaktik i.w.S. in "vier Hauptdimensionen". Sie umfaßt "Entscheidungen, Entscheidungsvoraussetzungen und Entscheidungsbegründungen (1) über Ziele (Intentionen) des Unterrichts; (2) über seine Inhalte; (3) über Organisations- und Vollzugsformen unterrichtlichen Lehrens und Lernens ... - dies ist die Perspektive der Methodik; (4) über Medien des Unterrichts." (KLAFKI 1976, S. 78)[27]

Sofern man die Didaktik im engeren Sinne als theoretischen Komplex der Ziel- und Inhaltsentscheidungen, ihrer Voraussetzungen und Begründungen begreift, ist sie allerdings nicht nur Teil der Unterrichtstheorie, sondern ebenso Teil einer speziellen Erziehungstheorie[28]. Der Didaktik in diesem Sinne steht

---

26) Der Text von KLAFKI 1975 ist gegenüber der Erstauflage von 1963 unverändert!

27) Diese Gliederung KLAFKIs fügt sich vorzüglich in das w.o. vorgetragene allgemein-pädagogische Differenzierungsmodell ein, da sie - wie KLAFKI explizit sagt - "entscheidend von der Berliner Didaktik beeinflußt" ist (a.a.O.); deren Kern wiederum bildet das von mir nur geringfügig modifizierte Strukturmodell HEIMANNs.

28) Zwar ist die pädagogische Theorie, sofern ihr ein weiter Erziehungsbegriff zugrundliegt (vgl. dazu IV, 1.2.), generell als Erziehungstheorie zu verstehen, eine der Didaktik als Unterrichtstheorie vergleichbare spezielle Erziehungstheorie, die auf Erziehung im engeren Sinne bezogen wäre, ist jedoch auch in der Gegenwart noch nicht so ausführlich ausgearbeitet wie jene, vgl. dazu KLAFKIs Ausführungen zum Verhältnis von Unterrichtslehre und Erziehungslehre (KLAFKI 1967, S. 106ff.).
Als besonders wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer speziellen Erziehungstheorie darf man sicher die Untersuchung des Problems moralischer (Fortsetzung s. S. 148)

Methodik als Komplement gegenüber, beide zusammen stellen den Kern der Unterrichtstheorie ebenso wie den der Erziehungstheorie dar, beide bilden damit eine wichtige Grundlage von Unterrichtslehre und Erziehungslehre.

Besonders deutlich hat auf diesen Sachverhalt H. ROTH aufmerksam gemacht, der allerdings einleitend betont, daß die Gliederung der Pädagogik in einen mehr unterrichts- und einen mehr erziehungsbezogenen Teil nicht als Existenz zweier verschiedener "Disziplinen" mißverstanden werden dürfe.

"Pädagogik existiert ferner als Didaktik und Methodik des Unterrichts und der Erziehung, also als Unterrichtslehre und als Erziehungslehre. ... Als Didaktik und Methodik im Sinne einer Unterrichtslehre hat die Pädagogik das 'Was' der unterrichtlichen Inhalte und das 'Wie' der Wege und Mittel zu beantworten: wie diese Inhalte gelehrt bzw. gelernt werden, wie Lehren und Lernen ineinandergreifen sollen. Als Didaktik und Methodik im Sinne einer Erziehungslehre hat die Pädagogik es mit den Normen zu tun, die für das Verhalten, das Tun und Lassen, die Haltung und Gesinnung des Menschen maßgeblich sind, und mit der Art und Weise, wie diese am sinnvollsten und produktivsten in der nachwachsenden Generation wirksam gemacht werden können." (ROTH 1976, S. 84f.)

Auf der Grundlage der gegebenen Ausführung bleibt nur eine Antwort auf die Frage, in welchem Verhältnis die Didaktik zur Museumspädagogik steht: sie ist ein spezieller Teil innerhalb der theoretischen Museumspädagogik.

Didaktik, als Unterrichtstheorie verstanden, hat im Rahmen der Museumspädagogik - ebenso wie im Rahmen der Schulpädagogik oder der Erwachsenenbildung - die Stellung einer Teiltheorie, die zwar außerordentlich wichtig, jedoch der Museumspädagogik eindeutig als ein theoretisches Element eingeordnet ist.

Didaktik, die den theoretischen Komplex der Ziel- und Inhaltsentscheidungen im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht umfaßt, steht in ihrer Relevanz für die Museumspädagogik ebenfalls außer Frage. Offensichtlich ist aber auch ihre Stellung als Komplex innerhalb der Museumspädagogik.

---

28) (Fortsetzung von S. 147) Kompetenz und moralischen Handelns (KOHLBERG'scher Ansatz) aus der Sicht der Erziehungswissenschaft ansehen.
Nicht zu vergessen ist aber auch die Konzeption der "musischen Erziehung", die mit ihrer Orientierung an "allseitiger und ganzheitlicher Menschenbildung" der Tradition der Reformpädagogik entstammt.

2.5.2.2. Zum Begriff "Museumsdidaktik"

Wenn auch die Fruchtbarkeit der Didaktik im Rahmen der Museumspädagogik unstrittig ist, möchte ich doch den Begriff "Museumsdidaktik" in Frage stellen.

Möglicherweise soll dieser Begriff nichts anderes bedeuten als 'Didaktik im Museum'. Doch auch wenn diese Bedeutung in Anbetracht der für die deutsche Sprache typischen 'Substantivzusammenziehung' verständlich wäre, spreche ich mich dennoch gegen eine solche Wortbildung aus. Der Grund: Die Allgemeine Didaktik, welche die Inhalte, ihre Bindung an bestimmte Ziele, ihre Auswahl und die Art der Vermittlung als abstrakte Größen behandelt, differenziert sich je nach Herkunftsgebiet dieser Inhalte in verschiedene Fachdidaktiken. Das Differenzierungskriterium sind also die Inhalte, die unterrichtet werden sollen und die jeweils eine spezielle Auswahl (z.B. nach dem Prinzip des Exemplarischen) und Vermittlung verlangen - was auch unmittelbar einleuchtet, wenn man konkrete Gegenstandsbereiche wie bsp. Kunst und Biologie einander gegenüberstellt. Ebenso hat die Didaktik als Theorie des Unterrichts, aber auch die Didaktik als theoretischer Komplex der Ziel- und Inhaltsentscheidungen, in jedem Fall die spezifischen institutionellen Rahmenbedingung des pädagogischen Handelns bei der Konkretisierung der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien zu berücksichtigen, so daß sich beispielsweise die Kunstdidaktik im Bereich des Museums von der Kunstdidaktik im Bereich der Schule unterscheidet (dasselbe gilt aber auch im Blick auf die Adressaten, z.B. was ihr Alter betrifft).

Diese Anpassung der Didaktik an die institutionellen Rahmenbedingungen entspricht der von KLAFKI skizzierten Erscheinungsweise der Didaktik als "Besondere Didaktik einer bestimmten Schulart oder Schulstufe - etwa der Grundschule - oder aber als Didaktik eines bestimmten Aufgabenbereichs ..." (1975, S. 89), die damit ein drittes neben der "Allgemeinen Didaktik" und der "Fachdidaktik" bildet (a.a.O.).

Wenn man jedoch, wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, vom theoretischen Konzept einer Gliederung der Pädagogik in spezielle Pädagogiken ausgeht, erscheint es wenig sinnvoll, die Allgemeine Didaktik auch in Bezug auf die beson-

dere Institution oder den besonderen Aufgabenbereich in jeweils eigene "Besondere" Didaktiken zu differenzieren, da der Besonderheit der institutionellen Rahmenbedingungen ja bereits in der Theorie der jeweils speziellen Pädagogik Rechnung getragen wird. Noch einmal zusammengefaßt: die Notwendigkeit der didaktischen Berücksichtigung der institutionellen Besonderheiten der Museumspädagogik wird nachdrücklich bejaht; der Nutzen einer besonderen "Museumsdidaktik" wird bezweifelt.

Obwohl aus der kritisierten institutionsspezifischen Differenzierung der Didaktik (logisch notwendig) unklarheitsfördernde Überschreitungen resultieren - etwa von "Museumsdidaktik" und Geschichtsdidaktik -, die ebenfalls gegen diese Art der Differenzierung sprechen, liefert doch die Feststellung ihrer Überflüssigkeit den ausschlaggebenden Grund für mein Plädoyer, statt von "Museumsdidaktik" doch lieber von Didaktik bzw. Fachdidaktik im Rahmen des Museums oder im Rahmen der Museumspädagogik zu sprechen[29) 30)].

2.5.3. Das Ziel: Eine "Theorie der Museumspädagogik"

Sowohl die Didaktik im engeren Sinne wie auch Didaktik im weiteren Sinne einer Unterrichtstheorie ist, wie gezeigt werden konnte, ein wesentlicher Bestandteil der theoretischen Museumspädagogik. Neben der letztgenannten Unterrichtstheorie wird auch die Erziehungstheorie wichtige theoretische Beiträge für die pädagogische Arbeit im Museum mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen leisten können. Auch wenn es nicht sinnvoll er-

---

29) Die Kritik und Argumentation gilt entsprechend für eine funktionsspezifische oder aufgabenspezifische Differenzierung der Didaktik ("Ausstellungsdidaktik").

30) Eine bedachtere Verwendung des Begriffes "Didaktik" wäre überhaupt wünschenswert. Wenn beispielsweise von der "Auflockerung der üblichen Didaktik" geredet wird, wo die Auflockerung der üblichen Präsentation gemeint ist (KLEIN/BACHMAYER 1981, S. 52) oder wenn, wie im Sprengel-Museum in Hannover, "didaktische Räume" statt Informationsräume ausgewiesen werden (siehe auch REUNING 1980, S. 251), dann hat der Begriff "Didaktik" eher 'schmückende' Funktion als exakt bezeichnende, was aber allein die Verwendung von Fachbegriffen rechtfertigt.

scheint, eine spezielle "Museumsdidaktik" bzw. 'Museums-Erziehungstheorie' zu entwickeln, können Unterrichts- und Erziehungstheorie einer museumspädagogischen Fragestellung angepaßt werden; ein Beispiel dafür ist die in der vorliegenden Arbeit vertretene Integration des Konzeptes der "Animation" in die museumspädagogische Theorie und Praxis.

Wenn die Museumspädagogik eine spezielle Pädagogik darstellt, dann heißt dies, daß sie in der Praxis einen speziellen Teil der pädagogischen Praxis schlechthin, auf der theoretischen Ebene einen speziellen Teil pädagogischer Theorie bildet. Zwar sind aufgrund einer gemeinsamen pädagogischen Struktur gewisse Übertragungen von der allgemeinen Pädagogik auf die Museumspädagogik ebenso möglich wie von anderen speziellen Pädagogiken, etwa der Schulpädagogik oder der Erwachsenenbildung, doch bedeutet dies kein deduktives Verhältnis, das museumspädagogische Arbeit nur zum besonderen 'Anwendungsfall' allgemeinpädagogischer Erkenntnisse macht.

Was bereits in Ansätzen erarbeitet ist, muß in weiteren theoretischen Bemühungen ausgeführt werden: der Aufbau einer eigenen "Theorie der Museumspädagogik".

Ebenso wie sich die Museumspädagogik als spezieller Bereich der praktischen Museumsarbeit und als spezieller Bereich der pädagogischen Praxis im Laufe der Zeit schrittweise institutionalisiert hat, dürfte sich auch eine eigene zusammenhängende Theorie der Museumspädagogik prozeßhaft entwickeln.

Dabei bilden die verschiedenen Einzelbeiträge museumspädagogischer Reflexion und Forschung eine Art Grundstock der theoretischen Museumspädagogik, die sodann systematisch bearbeitet werden muß - ordnend nach innen, verortend nach außen -, bevor schließlich aus mannigfaltiger Strukturierung, Klärung und Verdichtung eine eigene Theorie der Museumspädagogik erwachsen wird. Auch wenn dieses Ziel erreicht ist, wird der Aufbauprozeß nicht zum Stillstand kommen: eingebunden in den Zirkel wechselseitiger Kritik, Bereicherung und Modifikation von Theorie und Praxis wird sich wie die museumspädagogische Praxis auch eine Theorie der Museumspädagogik stetig weiterentwickeln.

3. Museumspädagogik im Gesamtkomplex der Pädagogik

Wenn die Museumspädagogik in der Praxis eine spezielle Erscheinungsweise des Pädagogischen ist, ein spezieller pädagogischer Teilbereich, dann liegt es nahe, sie auch in den Rahmen der pädagogischen Wissenschaft zu stellen. Wenn umgekehrt die Pädagogik als Erziehungswissenschaft "die wissenschaftliche Behandlung von Problemen der Erziehung in allen ihren Bezügen und in allen Institutionen"[31] zur Aufgabe hat, ist sie damit auch der adäquate wissenschaftliche Rahmen für die Museumspädagogik.

3.1. Zum Problem der Systematisierung der Pädagogik

3.1.1. Darstellung zweier Gliederungen der pädagogischen Wissenschaft

Die pädagogische Wissenschaft gliedert sich wie jede Wissenschaft in verschiedene Untergebiete.

RÖHRS (1973) nennt als (Teil-) "Disziplinen" der Pädagogik: Geschichte der Pädagogik, Schulpädagogik, Didaktik und Methodik, Sozialpädagogik, Heilpädagogik, Wirtschaftspädagogik, Sportpädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft (S. 305-435), der "Allgemeinen Erziehungswissenschaft" kommt dabei eine integrative Aufgabe zu.

BECKMANN (1979) bezeichnet als "Bereiche der Erziehungswissenschaft" "die einzelnen Gebiete und Anwendungsfelder, die diese Wissenschaft zum Gegenstand der Forschung gemacht hat." (S. 228). Er betont, daß "eine legitime Begründung der einzelnen Bereiche der Erziehungswissenschaft nur von den Anwendungsfeldern zu finden ist" (S. 231)und kritisiert RÖHRS' Gliederung unter diesem Gesichtspunkt.

Wo RÖHRS mit seiner Gliederung sich auf nur eine einzelne Ebene der Pädagogik - nämlich die der Wissenschaft -, beschränkt, dort aber das gesamte Spektrum der Disziplin "Erzie-

---

31) BECKMANN 1979, S. 227f. "Erziehung" ist hier weit gefaßt und schließt z.B. Unterricht mit ein.

hungswissenschaft" anspricht, wendet sich BECKMANN innerhalb der Gesamtdisziplin speziell den anwendungsbezogenen Bereichen zu. Seine Gliederung ist dafür in vertikaler Richtung umfassender, bezogen sowohl auf "die einzelnen Gebiete und Anwendungsfelder" selbst wie auch auf die entsprechenden "Bereiche der Erziehungswissenschaft" (a.a.O.).

Während das Problem der RÖHRS'schen Gliederung darin zu sehen ist, daß sie - obwohl auf die gesamte Disziplin bezogen - nur in einer Dimension operiert und lediglich eine Reihung darstellt, wodurch sie nicht nur hinsichtlich der bereits erfaßten Teilbereiche zu wenig Differenzierungsmöglichkeit bedeutet, sondern auch hinsichtlich neu hinzukommender Gegenstandsbereiche nicht als ausbaufähige Systematik fungieren kann, liegt die Schwierigkeit der Gliederung von BECKMANN darin, daß sie nicht zwischen den Gebieten und Anwendungsfeldern, "die diese Wissenschaft zum Gegenstand der Forschung gemacht hat" (a.a.O.) und der Wissenschaft selbst differenziert.

Jede der Gliederungen verweist jedoch auf einen wichtigen Ausschnitt des pädagogischen Gesamtkomplexes und der pädagogischen Wissenschaft, den es in einer Systematisierung dieses pädagogischen Gesamtkomplexes zu berücksichtigen gilt.

Während jedoch RÖHRS' Gliederung sowohl der Einordnung in ein umfassenderes Modell wie auch der weiteren Systematisierung bedarf, ist BECKMANNs Gliederung systematisch bündig und erfordert lediglich die Integration in ein solches Modell.

3.1.2. Ein Modell zur systematischen Differenzierung des Gesamtkomplexes Pädagogik

Die Systematik des Gesamtkomplexes Pädagogik, die hier vorgeschlagen werden soll und in die die beiden vorgestellten Gliederungen einzubringen sind, ist ein dreidimensionales Modell.

Alle drei Dimensionen sind im Laufe der vorliegenden Untersuchung bereits in Erscheinung getreten. Sie müssen nun nur noch explizit benannt und aufeinander bezogen werden.

Jene Dimension, die das Modell in der Höhe bezeichnet, wird von der bereits mehrfach erwähnten Achse markiert, anhand de-

rer sich der Gesamtkomplex Pädagogik in vertikaler Richtung in verschiedene Praxis-Theorie-Ebenen differenzieren läßt.

Diese Dimension trägt nicht nur der Notwendigkeit der Unterscheidung verschiedener Theoriegrade Rechnung, sondern auch der fundamentalen Position der pädagogischen Praxis, auf die sich alle Theorieebenen, d.h. auch die pädagogische Wissenschaft, beziehen. Sie schließt damit an die historische Entwicklung des Pädagogikbegriffes an und nimmt seine Spezifizierungen in sich auf.

In der Breite, entlang einer horizontalen Achse , bildet das Modell die Vielzahl der praxisfeldspezifischen Differenzierungen der Pädagogik ab.

Diese einzelnen speziellen Pädagogiken weisen als Teil der vertikalen Dimension logischerweise in sich dieselben Theorie-Praxis-Stufen auf, die für die Pädagogik im allgemeinen gelten. Sie beziehen sich alle gleichermaßen auf die Praxisebene und zwar jeweils auf ein spezielles Praxisfeld, das einerseits - aus der Sicht der Praxis - eine bestimmte Erscheinung des Pädagogischen mit bestimmten Problemen hervor- und in den Gesamtkomplex hineinbringt, das andererseits - von der Erziehungswissenschaft aus gesehen - Forschungs- oder auch "Anwendungsfeld" (BECKMANN 1979, S. 231) genannt werden kann.

Diese Dimension trägt der faktischen Vielgestalt der pädagogischen Praxis ebenso Rechnung wie der feldspezifischen Differenzierung der pädagogischen Wissenschaft.

Die dritte Dimension, die die Tiefe des Modells wiedergibt, soll die verschiedenen Problemaspekte des pädagogischen Geschehens selbst ansprechen.

Diese sind im wesentlichen anhand der Strukturelemente des pädagogischen Handelns bzw. der pädagogischen Situation zu erfassen; spezielle 'Ausschnittsvergrößerungen' des pädagogischen Geschehens wie etwa die Förderung moralischen Urteils- und Handlungsvermögens eines Kindes lassen sich je nach praktischer Notwendigkeit oder wissenschaftlichen Fragestellung vornehmen.

Diese Dimension trägt dem Aspektreichtum des pädagogischen Geschehens Rechnung.

Auch die Tiefen-Dimension läßt sich mit den beiden anderen

verbinden: Die einzelnen Aspekte des pädagogischen Geschehens finden in den verschiedenen pädagogischen Bereichen eine je spezifische Ausprägung; ein einzelnes Problem wird von einer bereichsspezifischen Konstellation und Ausprägung der Strukturelemente - zumindest desjenigen Strukturelements, das die spezifischen Rahmenbedingungen bezeichnet -, konstituiert wie etwa moralische Erziehung in der Familie, in der Schule, während der Freizeitbetreuung.

Ebenso kann jedes einzelne Problem praktisches Handeln - 'Zupacken' -, aber auch Nachdenken, Planen oder wissenschaftliches Erforschen verlangen - dies wäre die Kombination der Tiefen- und der Höhendimension.

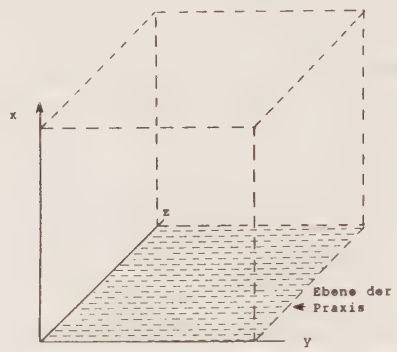
Zwar dient dieses Modell, wie es seine Funktion als Modell zu sein hat, der theoretischen Vereinfachung "der tatsächlichen oder antizipierten Sachverhalte" (BAHRDT 1984, S. 19), doch einer Vereinfachung, die die Vielseitigkeit der Sachverhalte berücksichtigt.

Jedes Problem läßt sich immer in allen drei Dimensionen verfolgen, doch kann man zum Zwecke theoretischer Konzentration zwei Achsen (die dann ja eine Ebene 'aufspannen') oder auch nur eine Achse herausgreifen. Nie jedoch dürfen die Aspekte verschiedener Dimensionen eindimensional aneinandergereiht werden, wenn man eine im wahrsten Sinne des Wortes 'platte' Vereinfachung der Wirklichkeit vermeiden will.

3.1.2.1. Veranschaulichung und Anwendung des Modells

Das vorgestellte Modell eignet sich nicht nur, wie an Beispielen gezeigt wurde, zur theoretischen Strukturierung pädagogischer Probleme.

Es lassen sich mit ihm auch Ausschnitte der Pädagogik selbst, mit denen verschiedene Spezifizierungen des Pädagogikbegriffs einhergehen, systematisch fassen und zueinander in Beziehung setzen. Bevor dies an einigen Beispielen vorgeführt wird, soll die grafische Darstellung das verbal Ausgeführte anschaulich zusammenfassen.



x Praxis-Theorie-Ebenen in verschiedener Abstufung
y spezielle Felder
z Aspekte des pädagogischen Geschehens

Abb. 3: Modell des Gesamtkomplexes Pädagogik

Anmerkung zur Abb. 3:
Während die x-Achse einen Zuwachs (an Theorie) bezeichnet und dadurch die Reihenfolge (nicht aber der Abstand!) der Ebenen festgelegt ist, sind entlang der y-Achse die speziellen Pädagogiken ebenso wie entlang der z-Achse die Aspekte des pädagogischen Geschehens beliebig anordenbar.

Da sich ihre Differenzierung aus der praktischen Notwendigkeit und der theoretischen Fragestellung ergibt, können sich hier sehr unterschiedlich große Einheiten ergeben, von denen sich einzelne auch partiell überlappen oder die andere in sich schließen können.

Doch nun zur Veranschaulichung an Beispielen.

Das dargestellte Modell wird dazu gewissermaßen in Vergrößerung verwendet, so daß die gedachten Achsen und die von ihnen aufgespannten Ebenen in 'die Wirklichkeit selbst' hineingestellt werden und so zur Umzeichnung verschiedener Ausschnitte daraus dienen können.

Spezielle Pädagogik:

a) Eine spezielle Pädagogik ist ein spezieller Ausschnitt aus

dem Gesamtkomplex Pädagogik, der auf einen speziellen Ausschnitt aus der y-Achse aufbaut, jedoch prinzipiell die ganze x-Achse und die ganze z-Achse umfaßt. Somit stellen sich bildhaft ausgedrückt diese speziellen Pädagogiken als unterschiedlich dicke senkrecht stehende Scheiben dar, die parallel zur Fläche x · z angeordnet sind. Ihren Namen erhalten sie jeweils von jenem speziellen Ausschnitt aus der y-Achse, der von dem speziellen Feld, d.h. dem speziellen pädagogischen Praxisbereich markiert wird. Beispiel: Schulpädagogik.

Es gibt aber nicht nur spezielle Pädagogiken, die auf ein klar umgrenzbares Praxisfeld aufbauen, wie man am Beispiel von Friedenspädagogik oder Sexualpädagogik sieht. Diese Pädagogiken sind zwar zweifelsohne ebenfalls spezielle Pädagogiken, doch scheint es unter systematischen Gesichtspunkten wenig günstig, sie in eine Reihe neben Schulpädagogik, Heimpädagogik oder Familienerziehung zu stellen. Doch auch hier verdeutlicht das Modell den Unterschied:
b) Eine spezielle Pädagogik kann auch sein: ein spezieller Ausschnitt aus dem Gesamtkomplex Pädagogik, der auf einen speziellen Ausschnitt aus der z-Achse aufbaut, jedoch prinzipiell die ganze x-Achse und die ganze y-Achse umfaßt. Somit stellen sich diese speziellen Pädagogiken als unterschiedlich dicke senkrecht stehende Scheiben dar, die parallel zur Fläche x · y angeordnet sind. Ihren Namen erhalten sie jeweils von einer spezifischen Kombination und Ausprägung einzelner Aspekte des pädagogischen Geschehens, d.h. dem jeweils speziellen Problem, dem sie sich widmen. Beispiel: s.o.

Innerhalb der speziellen Pädagogiken muß man also feldspezifische spezielle Pädagogiken (= a) und problemspezifische spezielle Pädagogiken (= b) unterscheiden.

Daß jedoch auch die Unterscheidung keine 'Aufteilung der Welt' bedeutet, sondern nur Betonungen setzt, sieht man daran, daß sowohl die unter a) genannten 'Scheiben' wie auch die unter b) genannten jeweils eine problembezogene wie auch eine feldbezogene Seite haben.

Allerdings weisen die Seiten eine unterschiedliche Ausdehnung auf: Während die problemspezifischen speziellen Pädagogiken sich auf spezifisch ausgeprägte Aspekte des pädagogischen Geschehens vorrangig konzentrieren, dafür aber verschiedene Felder berühren (Bsp.: Sexualerziehung konzentriert sich auf das Vermitteln von sexualitätsbezogenem Wissen, das Fördern

einer bestimmten Haltung etc., berührt die Felder Familienerziehung, Schulunterricht, Jugendlagerbetreuung usw.), verhält es sich bei den feldspezifischen speziellen Pädagogiken umgekehrt: sie konzentrieren sich auf ein bestimmtes Feld der pädagogischen Praxis, umfassen aber dafür mehr Probleme, d.h. verschiedenartige Ausprägungen der Aspekte des pädagogischen Geschehens (Bsp.: Schulpädagogik berührt neben ihrer Haupt-Sache der Wissensvermittlung, die aber selbst sehr vielgestaltig ist, soziale Erziehung, politische, moralische etc.).

Jedoch scheint jede spezielle Pädagogik der beiden spezifischen Arten, obwohl sie neben ihrem spezifischen Achsenausschnitt die jeweils andere Achse prinzipiell in Gänze umfassen kann, sich in der Praxis auf bestimmte Einheiten dieser Achse vorrangig zu beziehen.

Der Begriff "spezielle Pädagogik" umfaßt sowohl die Perspektive auf die Praxis, in der die spezielle Pädagogik einen speziellen pädagogischen Bereich bildet wie auch die Perspektive auf die Wissenschaft, in der die spezielle Pädagogik sich als Bereichspädagogik darstellt.

Durch das Aufeinanderbeziehen der vertikalen und der horizontalen Dimension der Pädagogik läßt sich auch die Dynamik nachzeichnen, die im Verhältnis der Wissenschaft zur Praxis und umgekehrt enthalten ist: Damit sich pädagogischer Bereich und Bereichspädagogik zu einer ausgewogenen, reflektierten und mit fruchtbaren Theorien versehenen einheitlichen speziellen Pädagogik zusammenfügen, müssen sich beide Seiten aufeinander zu bewegen.

Differentielle Pädagogik:

Damit soll die Gesamtheit aller speziellen Pädagogiken angesprochen sein. Da es bei den speziellen Pädagogiken aber gerade darauf ankommt, diese relativ autonomen speziellen Bereiche in ihrer Vielfalt zu sehen, erscheint mir ein Einheitlichkeit suggerierender Begriff der Differentiellen Pädagogik nicht sehr fruchtbar.

Allgemeine Pädagogik:

a) Allgemeine Pädagogik, verstanden als 'Pädagogik überhaupt' umfaßt den ganzen Raum, der von den drei Dimensionen gebildet wird.

b) Allgemeine Pädagogik kann auch verstanden werden als derjenige spezielle Teilbereich der gesamten Pädagogik, der sich auf die bereichsübergreifenden Gemeinsamkeiten des Pädagogi-

schen bezieht, der gewissermaßen den allgemeinen 'Extrakt' der Pädagogik insgesamt darstellt.

Die so verstandene Allgemeine Pädagogik baut ähnlich wie eine spezielle Pädagogik auf einer speziellen Teilfläche der z · y-Ebene auf, die in diesem Falle jedoch ausnahmsweise kein spezielles Problem und kein spezielles Feld berührt, sondern ein Abstraktum darstellt; in vertikaler Richtung umfaßt auch sie die ganze x-Achse.

Um dieses Verständnis von Allgemeiner Pädagogik zu illustrieren, kann man auf ein einfaches praktisches Beispiel Bezug nehmen: das Beispiel eines Lehrstuhls, der im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Universitätsinstituts speziell die Allgemeine Pädagogik vertritt.

Erziehungswissenschaft:

a) Der Begriff "Erziehungswissenschaft" bedeutet (sofern er nicht programmatisch für eine bestimmte wissenschaftstheoretische und -methodische Ausrichtung steht) dasselbe wie pädagogische Wissenschaft oder wissenschaftliche Pädagogik. Auf der x-Achse bezieht sie sich auf die obere, die Wissenschaftsebene, deren Fläche von der gesamten z-Achse und der gesamten y-Achse gebildet wird.

Die Funktion der Erziehungswissenschaft als 'Dach' des Pädagogischen in all seinen Problemaspekten und in Bezug auf alle Praxisfelder wird auf diese Weise gut veranschaulicht.

b) Wenn Erziehungswissenschaft als "Allgemeine Erziehungswissenschaft" auftritt, muß man diesen Ausdruck folgerichtig auf die Wissenschaftsebene jenes speziellen Teils der Pädagogik beziehen, der als "Allgemeine Pädagogik" den allgemeinen Extrakt der Pädagogik umfaßt. Das dort gegebene Beispiel des Lehrstuhls der Allgemeinen Pädagogik läßt sich hier fortführen: während das Gegenstandsgebiet, das an diesen Lehrstuhl gebunden ist, sich von der Wissenschaft bis zur Praxis über die ganze x-Achse erstreckt, kann das, was der Lehrstuhlinhaber als Wissenschaftler betreibt, als "Allgemeine Erziehungswissenschaft" bezeichnet werden.

Bleibt zuletzt noch anzumerken, daß die beiden Varianten a) und b) sowohl der Allgemeinen Pädagogik wie auch der Erziehungswissenschaft nur gedanklich so scharf wie hier einander

gegenüberstehen.

Faktisch sind sie dadurch versöhnt, daß sie quasi zwei Seiten derselben Medaille darstellen: Die allgemeine Pädagogik als Pädagogik überhaupt und die Allgemeine Pädagogik als Extrakt der Pädagogik beziehen sich auf dasselbe Phänomen, im ersten Fall nimmt man die Gesamtheit des Phänomens wahr, im zweiten Fall isoliert man im Geiste in jedem Einzelbereich der Pädagogik das Allgemeine und faßt alle diese Teilextrakte zu einem Extrakt in einem speziellen Bereich als bereichsübergreifende Allgemeine Pädagogik zusammen.

3.2. Zum Verhältnis von Pädagogik und Museumspädagogik

3.2.1. Die Pädagogik und ihre Bereiche

Um die Museumspädagogik nicht nur als speziellen pädagogischen Bereich der Praxis zu behandeln und auch nicht nur als isolierte spezielle Pädagogik, muß man sie in den Kontext des pädagogischen Gesamtkomplexes stellen: man betrachtet also das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen.

Die Differenzierung der Pädagogik in spezielle Pädagogiken - vorzustellen als verschiedene senkrecht stehende Scheiben - geht, wie dargestellt wurde, zurück auf Differenzierungen des Pädagogischen in der Praxis - vorzustellen als verschiedene Flächen.

Die Gemeinsamkeit der speziellen Pädagogiken liegt also darin, daß sie sich auf einen bestimmten Lebensbereich beziehen, der die Entwicklung einer entsprechenden Erscheinung des Pädagogischen hervorgerufen hat: "Je nach ihren Rahmenbedingungen, besonderen Möglichkeiten und Aufgaben nimmt die Erziehung (im umfassenden, Unterricht einschließenden Verständnis, U.H.) eine bestimmte Gestalt an, ergeben sich typische Probleme, Modelle und Methoden, aber auch Verlegenheiten und Nebenwirkungen, wird also eine zusammenhängende Beschreibung und Forschung, Ausbildung und Planung ... möglich." (GROOTHOFF 1979, S. 2f.)

Das Entstehen der Bereichspädagogiken beruht also nicht auf systematischen, sondern auf praktischen Erfordernissen, wie auch BECKMANN betont (1979, S. 230). Dies erklärt z.B. auch,

daß die Bereichspädagogiken unterschiedlich umfangreich sind oder daß sie sich inhaltlich überschneiden können.

Zu ihrer Charakterisierung und Abgrenzung gegenüber anderen Bereichspädagogiken wird man vor allem das spezielle Problem und/oder das spezielle Feld, auf das sie sie beziehen, heranziehen.

Innerhalb der feldspezifischen Bereichspädagogiken entspricht zwar häufig deren Feld einer bestimmten Institution, gelegentlich sogar einer vorwiegend pädagogischen Institution, so daß diese Bereichspädagogik mit Bezug auf die jeweilige Institution als differentia specifica definiert werden kann, doch ist die institutionelle Bindung nicht für alle Bereichspädagogiken als typisch anzusehen. Daher kann die institutionelle Ausprägung auch nicht als Kriterium der Bestimmung einer Bereichspädagogik als Bereichspädagogik dienen[32].

Die einzelnen Bereichspädagogiken stehen jedoch nicht unverbunden nebeneinander. Ihr Zusammenhang liegt darin, "daß alle Hilfen der Selbstbildung der werdenden Person dienen ..., weswegen sich die verschiedenen Institutionen und Aktivitäten denn auch als Stück einer ganz arbeitsteiligen, aber doch zusammenhängenden Erziehung verstehen und entwickeln müssen." (GROOTHOFF 1979, S. 6). RÖHRS formuliert in diesem Zusammenhang kurz und bündig: "die alles zusammenhaltende Dominante ist der Erziehungs- und Bildungsprozeß." (1973, S. 30)

---

32) BRINKMANN und RENNER (1982, S. 21) schlagen zum Ordnen der Bereichspädagogiken eine Achsenkreuzgliederung vor, bei der sie - wie aus dem Gesamtzusammenhang des Buches hervorgeht (a.a.O., 3. Kapitel) - der waagerechten Achse die "Gegenstandsfelder und Handlungsprobleme der Erziehung" zuordnen. Allerdings formulieren sie im Text anders: "Dabei wären ... auf der waagerechten Achse des pädagogischen Koordinatensystems einzuordnen alle diejenigen Bindestrich-Pädagogiken, die sich schwerpunktmäßig mit den einzelnen Erziehungsstätten und Lernorten ... beschäftigen ..." (S. 21). Tatsächlich scheinen die Autoren sich doch nicht ausschließlich mit institutionalisierten und räumlich zuordenbaren Pädagogiken zu befassen zu wollen - was m.E. auch eine ungerechtfertigte Verengung wäre und gegen das genannte Bestimmungsmerkmal spricht, da ihre Beispielaufzählung auch Freizeit- und Verkehrspädagogik enthält (a.a.O.). Wenn aber "Erziehungsstätte und Lernort" so weit gefaßt werden müssen, damit die ganze Breite der möglichen Bereichspädagogiken abgedeckt wird, dürfte die Wahl eines anderen Kriteriums sinnvoll sein.

Die Absicht, den Bildungsprozeß eines Menschen zu fördern, verleiht einer Handlung pädagogischen Charakter. Die pädagogische Absicht, die sich in entsprechenden Handlungen verwirklicht, macht auch eine Situation, eine Institution, eine Profession usf. zu einer pädagogischen.

So markiert der pädagogische Charakter nicht nur die Verbindungslinie zwischen den einzelnen Bereichspädagogiken, sondern er stellt auch den Zusammenhang her zwischen den Bereichspädagogiken und der Allgemeinen Pädagogik. Er ist das Gemeinsame aller pädagogischen Praxis, mit dem ungefähr das angesprochen ist, was zu früherer Zeit wohl "das Wesen" des Pädagogischen genannt wurde.

Durch die Gemeinsamkeit des pädagogischen Charakters weisen alle 'Pädagogiken' in der Praxis denn auch gewisse strukturelle Übereinstimmungen auf; die typische Struktur findet sich im Bereich der Allgemeinen Pädagogik in konzentrierter, abstrahierter Form, in den Bereichen der speziellen Pädagogiken in je spezifischer Ausprägung. Noch genauer ausgedrückt: Die Differenzierung als solche - die Struktur - ist durchgängig dieselbe, nur die lebendige Ausgestaltung variiert. Ein Beispiel: verschiedene pädagogische Situationen konstituieren verschiedene pädagogische Methoden, aber jede pädagogische Situation hat 'Methode' - selbst der bewußte Verzicht auf eine der üblichen Methoden ist ein methodisches Vorgehen.

Wenn aber das pädagogische Handeln in verschiedenen Bereichen auf der praktischen Ebene eine übereinstimmende Struktur enthält, folgt daraus logisch notwendig auch eine gewisse strukturelle Übereinstimmung, wenn man nicht mehr nur die 'Fläche' (Praxisebene), sondern den 'Raum' betrachtet, d.h. das Ganze der jeweiligen Pädagogik. Das heißt, daß man die Untergliederung der Allgemeinen Pädagogik in spezifischer Ausprägung auch in den Bereichspädagogiken findet. So schreibt auch BECKMANN in seiner Kritik des RÖHRS'schen Modells: "Der Aspekt Didaktik und Methodik (beispielsweise, U.H.) läßt sich u.E. schwerlich so isolieren; er gehört jeweils zu bestimmten Anwendungsfeldern, wie z.B. der Schule oder der Erwachsenenbildung." (1979, S. 231). Allerdings, so muß man hinzufügen, können diese Untergliederungen einen durchaus unterschiedlichen Entwick-

lungsstand aufweisen, und zwar sowohl in den einzelnen speziellen Bereichen, wo wie im Falle der Familienerziehung der 'theoretische Überbau' generell weniger ausgearbeitet ist als in den Bereichen professioneller Erziehung, als auch, was den durchgängigen Entwicklungsstand einer bestimmten Untergliederung betrifft, wie dies bereits am Beispiel der (gut ausgearbeiteten) Didaktik als Unterrichtslehre und der ('unterentwikkelten') Erziehungslehre gezeigt wurde.

3.2.2. Museumspädagogik als Bereichspädagogik

Die Museumspädagogik war aufgrund ihres pädagogischen Charakters als spezielle Pädagogik bezeichnet worden. Nach den allgemeinen systematischen Ausführungen kann man sie nun genauer als eine feldspezifische spezielle Pädagogik erkennen: Sie baut als theoretisch-praktisches Gesamtgebilde auf einen speziellen Ausschnitt der Praxisebene auf, der mit dem Stichwort "Museum" angesprochen ist und der das ganz spezielle, nur dieser Pädagogik eigene 'Feld' bildet. Die institutionellen Rahmenbedingungen dieses Feldes verleihen dem pädagogischen Handeln als museumspädagogischem Handeln eine spezifische Ausprägung.

Andererseits markiert der pädagogische Charakter der Museumspädagogik ihre Gemeinsamkeit mit anderen speziellen Pädagogiken und der Allgemeinen Pädagogik, also mit der Pädagogik überhaupt.

Aus der Sicht der Pädagogik als Wissenschaft stellt sich die spezielle Pädagogik "Museumspädagogik" als einer ihrer vielen Bereiche, als Bereichspädagogik dar.

Die Museumspädagogik ist nicht von der Erziehungswissenschaft ins Leben gerufen worden, sondern 'von selbst' entstanden, hervorgerufen von praktischen Erfordernissen. Sie hat sich nach und nach als spezielle Praxis herauskristallisiert und durch ihre bereichsspezifische Praxis und die spezifische Zusammensetzung der integrierten Theorieelemente aus verschiedenen Wissenschaften eine ganz eigene Gestalt entwickelt.

Wie bereits SCHLEIERMACHER betonte, ist ja "die Praxis viel älter als die Theorie, so daß man nicht einmal sagen kann, die

Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere." (SCHLEIERMACHER 1983, S. 11)

Was SCHLEIERMACHER 1826 feststellte, ist unverändert aktuell!

Auch wenn die Museumspädagogik unabhängig von der Erziehungswissenschaft bestehen kann, dürfte doch eine große Entwicklungschance darin liegen, daß sich die Museumspädagogik ihres Status' als spezielle Pädagogik bewußt wird: Von einer theoretischen Bezugnahme auf die pädagogische Wissenschaft könnte ihre theoretische Entwicklung und ihre praktische Arbeit profitieren. Durch den Bezug auf den pädagogischen Zusammenhang, in dem auch die Museumspädagogik steht, kann sie ihre Besonderheit gegenüber anderen Bereichen der Museumsarbeit betonen und ihre Identität präzisieren.

Doch auch die Erziehungswissenschaft, damit indirekt die gesamte Pädagogik, gewinnt aus der Auseinandersetzung mit den speziellen Pädagogiken.

Wie das Beispiel der Museumspädagogik zeigt, ist in der Praxis eine stetige Entwicklung im Gange: pädagogische Bereiche verändern sich, manche verlieren ihre Bedeutung, neue kristallisieren sich heraus. Ihre jeweils spezifischen Rahmenbedingungen, ihre speziellen Aufgaben und Möglichkeiten führen zu einer je spezifischen Gestalt des pädagogischen Geschehens. Dieses weist manchmal sogar solche Besonderheiten auf, die mit den gebräuchlichen Begriffen oder Theorien der Erziehungswissenschaft, die ja doch stark an der Schulpädagogik, zumindest aber an Unterrichtswissenschaft orientiert ist, nicht optimal erfaßt werden können.

Daß dann vielleicht eine Theorie modifiziert, daß ein Begriff differenziert oder präzisiert oder offener formuliert wird, diese Chance zur Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft liegt auch in ihrer Auseinandersetzung mit der Museumspädagogik.

V. SCHLUSS

1. Zusammenfassung

1.1. Überblick über den Verlauf der Untersuchung

Die Fragestellung, die den Verlauf der Untersuchung leitete, umfaßt zwei Aspekte, die sich bereits im Titel ausdrücken:

In ihrem speziellen Aspekt ist sie auf die Museumspädagogik als einem relativ eigenständigen Bereich praktischer Museumsarbeit gerichtet. Im Rahmen einer Bestandsaufnahme sollten sowohl deren allgemeiner pädagogischer Charakter wie auch ihre museumsspezifischen Besonderheiten herausgearbeitet werden. In ihrem allgemeinen Aspekt bezieht sich die Fragestellung auf das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen. Diesem Aspekt wird zuerst durch die vorliegende Untersuchung selbst Rechnung getragen: Sie soll eine Möglichkeit vorstellen, wie die Pädagogik als Wissenschaft Zugang zu einem neuen pädagogischen Praxisbereich gewinnen kann. Darüber hinaus wurde das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen in expliziten Ausführungen allgemein behandelt und schließlich - als Zusammenführung der beiden Aspekte - für die Museumspädagogik konkretisiert.

Als dem zugrundeliegenden Problem und der doppelten Fragestellung angemessen erwies sich eine hermeneutische Anlage der Untersuchung, ein Klärungsprozeß in spiralartigem Verlauf in drei Stufen. Diese Anlage erlaubte nicht nur eine offene Annäherung an den speziellen Gegenstand "Museumspädagogik", sondern darüber hinaus die methodisch begründete Integration des impliziten Vorverständnisses, das jeweils einer Untersuchungsphase bewußt vorausgesetzt war, um in der folgenden aufgegriffen und explizit ausgearbeitet zu werden.

Die drei Phasen der Untersuchung sind nicht nur von einer Zunahme an Detailliertheit gekennzeichnet, sondern auch vom Übergang einer Perspektive in eine andere: Während zuerst ihr musealer Kontext dominierte, stand in der zweiten Phase die Museumspädagogik selbst im Mittelpunkt - während in den beiden ersten Phasen die Museumspädagogik als spezieller Teilbereich

der Museumsarbeit betrachtet wurde, stellte sie sich in der dritten Phase als spezieller Bereich der Pädagogik dar.

Nachdem einleitend im ersten Kapitel das Problem dargelegt worden war, das der Arbeit zugrundeliegt, die Fragestellung und das Ziel der Untersuchung formuliert sowie die Anlage und der Aufbau der Arbeit vorgestellt worden waren, wurde im zweiten Kapitel das Museum als Umfeld der Museumspädagogik untersucht. Aus diesem Kontext wurde die Museumspädagogik schrittweise herausgearbeitet. Unter den Hauptaufgabengebieten des Museums - Sammeln und Bewahren, Forschen, Präsentieren - ist die Museumspädagogik vorwiegend dem letzteren zugeordnet. Ob sie jedoch mit dem damit angesprochenen Aufgabenbereich der Öffentlichkeitsarbeit bzw. präziser der publikumsbezogenen Museumsarbeit identisch ist oder ob sie innerhalb dieses Bereichs einen spezielleren Teilbereich bildet, sollte nicht durch eine Entscheidung festgelegt werden, sondern es wurden anhand eines einfachen Rasters verschiedene Möglichkeiten der Umgrenzung des museumspädagogischen Aufgabenbereichs im Museum lediglich aufgezeigt.

Das dritte Kapitel nahm Bezug auf das bislangvorausgesetzte Vorverständnis dessen, was Museumspädagogik sei und widmete sich der genaueren Untersuchung der Museumspädagogik selbst. Nach der historisch-systematischen Darstellung der institutionellen Entwicklung der Museumspädagogik aus der allgemeinen Öffentlichkeitsarbeit der Museen sowie aus der speziellen Funktion des Museums im Dienst der Schule, die sich auch in der Entwicklung der einschlägigen Literatur spiegelt, sollte eine spezielle Literaturuntersuchung Strukturen und Aspekte des museumspädagogischen Aufgabenbereichs sichtbar machen.

Da die Untersuchung des Verhältnisses der Pädagogik zu ihren Bereichen - speziell zur Museumspädagogik -, an den bundesdeutschen Gegebenheiten interessiert ist, konnten auch in die Literaturuntersuchung nur jene Beiträge einbezogen werden, die sich auf die Museumspädagogik in der Bundesrepublik beziehen. Weitere Kriterien zur Eingrenzung der Untersuchungsliteratur, die zusammen mit der Untersuchungsmethode erörtert worden waren, führten zu einem Sample von Texten, die im Zeitraum von 1945 bis 1984 in der Bundesrepublik Deutschland erschienen sind, sich auf die Bundesrepublik beziehen und ihre inhaltliche Relevanz durch Verwendung der Begriffe "Museumspädagogik", "museumspädagogisch" oder "Museumspädagoge" in Titel oder Untertitel signalisieren.

Die Texte wurden zunächst jeder für sich anhand von Leitfragen analysiert; in der zweiten Phase der Literaturuntersuchung wurden die Einzelanalysen zu einer Synthese zusammengeführt und als systematisch gegliederter Literaturbericht dargelegt.

Die Literaturuntersuchung hatte nicht nur das Ziel, einen fundierten Überblick über die Museumspädagogik zu bieten, sondern sie diente auch dem Zweck, inhaltliche Grundlagen für die systematischen erziehungswissenschaftlichen Ausführungen zu liefern.

Im vierten Kapitel schließlich wurde die Museumspädagogik nun nicht mehr im Kontext des Museums, sondern im Kontext der Pädagogik gesehen.

Auf der Grundlage von Ausführungen zur Pädagogik im allgemeinen konnte die Museumspädagogik als ein Praxisbereich mit pädagogischem Charakter erkannt werden. Der Bezug auf diesen pädagogischen Charakter ermöglichte es, sie als speziellen Bereich der Museumsarbeit wie als speziellen Bereich der Pädagogik zu definieren und zu differenzieren.

1.2. Ergebnis der Untersuchung

Aufgrund der Annäherung an die Museumspädagogik in der ersten Untersuchungsphase und ihrer genaueren Untersuchung in der zweiten Phase konnte im Rahmen der allgemeinen Museumsarbeit der Bereich der publikumsbezogenen Aktivitäten, dem die Aufgabe der Präsentation zugrunde liegt, als der Bereich ausgemacht werden, dem die Museumspädagogik im Museums vorwiegend zugehört. Der Bezug auf ihren pädagogischen Charakter ermöglichte es, in der pädagogischen Intention - der Absicht der Förderung einer Person mit dem Ziel, immer weniger nötig zu sein - jenes Kriterium zu finden, das eine zwar präzise, jedoch flexible Definition der Museumspädagogik im Rahmen der Museumsarbeit erlaubte. Mit denselben Prädikatoren - "Museum" und "Pädagogik" - konnte die Museumspädagogik aber nicht nur im Rahmen der Museumsarbeit, sondern auch im pädagogischen Zusammenhang definiert werden.

Auch wenn die beiden Definitionen auf zwei verschiedene Zusammenhänge bezogen sind, wird durch die Verknüpfung der Prädikatoren jeweils auf den anderen Kontext verwiesen; obwohl die Definitionen von unterschiedlichen Perspektiven ausgehen,

bezeichnen sie dennoch dasselbe:

Museumspädagogik ist die Praxis und die Theorie jenes speziellen Bereichs der Museumsarbeit, der durch seinen pädagogischen Charakter, insbesondere durch seine pädagogische Intention charakterisiert ist - bzw. die Praxis und Theorie jenes speziellen Bereichs pädagogischer Praxis, den seine Bindung an die Institution Museum von anderen unterscheidet -, und in dem pädagogisches Handeln stattfindet, das auf die potentiellen und tatsächlichen Museumsbesucher - Kinder und Erwachsene - bezogen ist, um zwischen ihnen und dem Museums, insbesondere seinen Ausstellungsobjekten, so zu vermitteln, daß ihnen dies in kognitiver, affektiver oder psychomotorischer Hinsicht förderlich ist, wobei diese Vermittlung darauf angelegt ist, daß die einzelnen Besucher ihrer immer weniger bedürfen. (Zur Erläuterung der Definition sei auf den Haupttext verwiesen!)

Wenn man die Museumspädagogik in einem dreidimensionalen systematischen Modell des Gesamtkomplexes Pädagogik umreißen wollte, entspräche ihr ein räumliches Gebilde, das in der Dimension der Breite der Pädagogik aus jenem speziellen Ausschnitt besteht, der sich aus ihrer Bindung an die Institution Museum ergibt und der ihr spezielles 'Feld' bezeichnet. In der Dimension der Tiefe umfaßt sie alle praktisch vorfindlichen und theoretisch behandelbaren Problemaspekte des pädagogischen Geschehens in spezifischer Ausprägung. In der Dimension der Höhe bedeutet Museumspädagogik nicht nur praktisches Handeln, sondern auch verschiedene Abstufungen von museumspädagogischer Theorie.

Durch diese 'geometrische Übersetzung' läßt sich das Verhältnis der Museumspädagogik zur Pädagogik gut veranschaulichen: Die Museumspädagogik ist als feldspezifische spezielle Pädagogik ein Teil im Gesamtkomplex der Pädagogik.

Aus der Sicht der pädagogischen Wissenschaft stellt die Museumspädagogik als Teil der gesamten Pädagogik eine spezielle Bereichspädagogik dar, wodurch die museumspädagogische Praxis als spezieller Forschungsgegenstand der pädagogischen Wissenschaft anzusehen ist.

Die Pädagogik als Wissenschaft kann zur Klärung und Bereicherung der praktischen museumspädagogischen Arbeit beitragen

und die theoretische Entwicklung der Museumspädagogik fördern. Andererseits kann durch die Auseinandersetzung mit der Museumspädagogik die pädagogische Wissenschaft selbst bereichert werden.

2. Ausblick

2.1. Zur pädagogischen Bedeutung der Museumspädagogik

Museumspädagogik als spezielle Pädagogik steht in einer Reihe mit anderen speziellen Pädagogiken, sie hat mit ihnen nicht nur den pädagogischen Charakter, sondern auch gewisse Strukturmerkmale gemein.

Deshalb sind auch gewisse Entsprechungen anzunehmen in der pädagogischen Wirkung der Museumspädagogik und der Wirkung anderer Pädagogiken.

Daß die Museumspädagogik eine pädagogische Wirkung entfalten kann, dürfte kaum zu bezweifeln sein, doch wie diese Wirkung aussieht, ist noch kaum erforscht[1)]. Noch weniger aber lassen sich Aussagen treffen zur 'relativen Wirkung' der Museumspädagogik, d.h. zur Bedeutung, die ihr im gesamten Entwicklungsprozeß eines Menschen zukommt.

Auf diesen Sachverhalt wird hier nicht nur verwiesen, um die pädagogische Bedeutung der Museumspädagogik zu betonen, sondern ebenso, um den Stellwert und die Reichweite ihrer pädagogischen Bedeutung selbstkritisch zu problematisieren.

Allein wenn man sich die Vielzahl der speziell pädagogisch ausgerichteten Lebenszusammenhänge vergegenwärtigt, in denen der einzelne Mensch vor allem in seiner Jugendzeit steht - in Familie, Kindergarten, Hort, Schule, pädagogischer Freizeitbetreuung usw. -, ist zu erkennen, daß die Museumspädagogik nur einen sehr kleinen Teil davon ausmacht.

Fügt man noch all diejenigen Lebenszusammenhänge in das Ge-

---

1) Ein Beispiel für eine empirische Untersuchung museumspädagogischer Wirkung liegt in der Arbeit von HAFERKAMP 1983 vor.

dankengebäude ein, die zwar nicht pädagogisch begründet, die jedoch ebenfalls für das Lernen und für die gesamte Entwicklung des einzelnen Menschen relevant sind - hier sei nur auf die Bedeutung von Freundschaftsgruppen, peer-groups, verwiesen -, und stellt man darüber hinaus in Rechnung, daß auch ein Mensch, der zu dem Teil der Bevölkerung gehört, der überhaupt Museen besucht, nicht unbedingt häufig, regelmäßig und lange ins Museum kommt, dann ist die relative Bedeutung der Museumspädagogik noch vorsichtiger einzuschätzen.

Und wenn man schließlich auch noch berücksichtigt, daß das äußere und das innere pädagogische Geschehen sich nur im Idealfall voll entsprechen, muß man nüchtern feststellen, daß die Museumspädagogik nur eine recht begrenzte pädagogische Wirkung erzielen kann.

Auch wenn die Enttäuschung vorauszusehen ist, die jemand erfahren müßte, der mit Hilfe der Museumspädagogik 'die ganze Welt' verbessern wollte, gibt die Feststellung der begrenzten Bedeutung museumspädagogischer Arbeit doch nicht nur Anlaß zur Skepsis: Denn erstens ist anzunehmen, daß Pädagogen aufgrund ihrer professions-ethisch begründeten Rolle als Anwälte ihrer Kinder, Schüler, Kursteilnehmer oder eben Museumsbesucher die Relativität pädagogischer Einflüsse ebenso wie die Auswahl- und auch Zurückweisungsfähigkeit der angesprochenen Personen durchaus wertschätzen. Und zweitens liegt darin, daß man sich diese Relativität bewußt macht, auch die Chance, sich noch besser auf die spezifische Situation und die spezifischen Erwartungen und Probleme von Museumsbesuchern als Adressaten der pädagogischen Tätigkeit einzustellen und dadurch die Möglichkeiten museumspädagogischen Wirkens, so weit es nur geht, auszuschöpfen und sie vielleicht sogar auszubauen.

2.2. Museumspädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre

Ein Fazit der Untersuchung des Verhältnisses der Pädagogik zur Museumspädagogik lautet, daß beide Seiten gewinnen, wenn sie sich aufeinander beziehen.

Eine Integration der Museumspädagogik in die erziehungswis-

senschaftliche Forschung und Lehre scheint deshalb geboten. Doch wie könnte eine solche Integration konkret aussehen?

Zunächst ist die Museumspädagogik, die ja einen speziellen Bereich pädagogischen Handelns darstellt, auch als spezieller Bereich pädagogischer Forschung zu verstehen: Die Ziele, die Inhalte, die Methoden und andere Faktoren des museumspädagogischen Handelns sind genauer zu untersuchen auf ihre konkrete Ausprägung und ihre wechselseitige Beeinflussung; die Interaktion zwischen Museumspädagogen und Besucher gilt es zu erforschen; das Lernen im Museum, seine intellektuelle, seine sozialen, ästhetischen oder moralischen Implikationen; die pädagogische Funktion von Erholung und Vergnügung im Museum; die Möglichkeiten, Vergnügen und Lernen zu verknüpfen; die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen im Museum; die sozialen und individuellen Bedingungen des Museumsbesuchs ... Man sieht, daß besonders in der Publikumsforschung ein wichtiger Ansatzpunkt pädagogischer Forschung liegt: die soziologischen Besucheruntersuchungen müßten unter erziehungswissenschaftlicher Fragestellung vertieft werden, um die notwendigen Wissensvoraussetzungen für die Umsetzung allgemeinpädagogischer Theorien und Konzepte in praxisbezogene museumspädagogische Handlungshilfen zu erarbeiten.

Solche Handlungshilfen wären etwa die erziehungswissenschaftlich fundierte Entwicklung methodischer Konzepte oder pädagogischer Kriterien für Zielentscheidungen und Stoffauswahl.

Eine Integration der Museumspädagogik in die Lehre kann nicht nur ein weiteres theoretisches Beispiel für pädagogische Arbeit - sozusagen ein Fallbeispiel - liefern, sondern es kann durch praktische Einbeziehung in die Ausbildung der Studenten anhand von Hospitationen und Praktika im Museum und unter simulierten Museumsbedingungen auch ein weiteres Feld erschliessen für pädagogische Praxiserkundung und möglicherweise für berufliche Arbeit im Rahmen von Honorartätigkeit und als Museumspädagoge.

Doch muß man sich hier hüten vor einer isolierten Sichtweise: Pädagogik allein ist noch lange keine Museumspädagogik - Museumspädagogik ist immer auch gebunden an eine museumsspezi-

fische Fachwissenschaft.

In der Diskussion um die Ausbildung von Museumspädagogen[2] wird fast immer auf die Notwendigkeit einer Doppelqualifikation hingewiesen. Allerdings steht das dort vor dem umgekehrten Hintergrund: man möchte darauf hinweisen, daß die fachwissenschaftliche Ausbildung allein für museumspädagogische Tätigkeit nicht hinreicht.

Die Notwendigkeit der Doppelqualifikation wird durch meine Untersuchung nicht nur nachdrücklich bestätigt, sondern sie erhält im Blick auf die pädagogische Seite der Ausbildung auch eine neue Betonung:

Daß es nicht angehen kann, der Fachwissenschaft die Frage der Ziele und Inhalte und der Pädagogik lediglich die Frage der Methoden und Medien, der Vermittlung im engsten Sinne, zuzuweisen, sondern daß die gesamte Museumspädagogik auf einer pädagogischen Grundlage steht, dürfte durch die vorliegende Untersuchung offensichtlich geworden sein. Daß dies seinen Niederschlag auch in der Ausbildung von Museumspädagogen finden muß, ist m.E. die notwendige Konsequenz.

Die geforderte Doppelqualifikation darf allerdings nicht so verstanden werden, daß zum museumsbezogenen Fachstudium zusätzlich noch ein Lehramtsstudium zu absolvieren sei.

Denn erstens spricht gegen diese Lösung, daß die pädagogische Ausbildung im Rahmen aller Lehramtsstudiengänge speziell auf die pädagogische Arbeit in der Schule vorbereitet, die ganz anderen Rahmenbedingungen unterliegt und die es vor allem mit einer viel weniger heterogenen Zielgruppe zu tun hat als die pädagogische Arbeit im Museum.

Zweitens liegt im Lehramtsstudium selbst, das doch die museumsfachwissenschaftliche Ausbildung hinsichtlich der pädagogischen Qualifikation ergänzen sollte, das ganz überwiegende Gewicht auf der fachwissenschaftlichen Seite - zumindest gilt dies für die Lehrämter an Realschule, Gymnasium und Berufsschu-

---

2) Dazu der Vorschlag des DMB zur "Einrichtung der Laufbahn eines 'Museumspädagogen'" (GROTE 1971, S. 93-96), die Überlegungen von WESTFEHLING (1976, S. 12f.), von KUNTZ (1981a, S. 156f.) und von WESCHENFELDER/ZACHARIAS (1981, S. 365-367), der Beitrag von HILGERS (1982) und die von der CECA ausgesprochene "Empfehlung zur Ausbildung für den Beruf des Museumspädagogen" (ICOM/CECA 1981b).

le. Deren pädagogischer Anteil im Rahmen des "Erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums" umfaßt beispielsweise in Bayern ganze 6-10 Semesterwochenstunden, d.h. 3-5 einsemestrige Lehrveranstaltungsreihen, die im gesamten Studium zu belegen sind.

Die Ablehnung einer obligatorischen Verbindung von Fach- und Lehramtsstudium ist keineswegs mit der Absicht gleichzusetzen, diese Kombination generell als ungeeignet für die Ausbildung zum Museumspädagogen zu erklären.

Vielmehr geht es darum, als Konsequenz aus der vorliegenden Untersuchung die Notwendigkeit einer grundlegenden allgemeinpädagogischen Qualifizierung aufzuweisen.

Diese sollte zum einen allgemeinpädagogische Einzelkenntnisse vermitteln, zum anderen käme ihr die noch wichtigere Aufgabe zu, eine allgemeine Grundlage zu schaffen, auf der die speziell museumspädagogischen Anteile zu verankern wären. Der allgemeinpädagogische Anteil stellte gewissermaßen den ersten Block innerhalb der pädagogischen Ausbildung dar.

Auf dieser allgemeinpädagogischen Grundlage wären sodann - als zweiter Block - die für eine museumspädagogische Tätigkeit speziell relevanten pädagogischen Kenntnisse und soweit möglich auch Fähigkeiten zu vermitteln. Sie wären noch zu ergänzen durch gegenstandsrelevante Elemente aus Soziologie und Psychologie, insbesondere, was die Museumsbesucher als Adressaten der Museumspädagogik betrifft. Der dritte Block schließlich hätte sich auf die Vermittlung speziell museumspädagogischer Forschungsergebnisse zu beziehen - hier zeigt sich ein zweites Argument für die Integration der Museumspädagogik in die erziehungswissenschaftliche Forschung.

Eine formale Ausrichtung der museumspädagogischen Ausbildung am Vorbild des Lehramtsstudiums der Sekundarstufe ist aber nur bedingt empfehlenswert, da dort - wie bereits erwähnt - die reale Proportion von Fachstudium und pädagogischem Anteil auf der Seite der Fachwissenschaften ein starkes Übergewicht aufweist.

Am günstigsten dürfte es sein, gleichzeitig ein pädagogisches Hauptfachstudium und das Studium einer museumsbezogenen Fachwissenschaft zu absolvieren, wobei zu betonen ist, daß sich als fachwissenschaftliche Seite der museumspädagogischen Ausbildung keineswegs nur Kunstwissenschaft, Kunstgeschichte

oder Geschichte allgemein eignet. Auch Ethnologie, Geographie, Biologie oder sogar Ingenieurwissenschaften - kurzum, jede wissenschaftliche Disziplin, der ein Museumstyp oder ein Museumsfachgebiet entspricht, kann fachwissenschaftliche Grundlage der Museumspädagogik sein (dazu auch: Tab. 4, Tab. 5, Tab. 8).

Ein solches Parallelstudium von Fachwissenschaft und pädagogischer Wissenschaft ist am günstigsten im Rahmen des Magisterstudienganges anzulegen, da dieser Studiengang nicht nur die freie Kombination von drei bzw. zwei Fächern im Rahmen der Philosophischen Fakultät mit ihren geistes-, sozial- und geschichtswissenschaftlichen Fachbereichen erlaubt, sondern zudem die Integration eines Faches aus einer anderen, bsp. naturwissenschaftlichen, Fakultät möglich macht (genauer: HEILIGENMANN 1983, v.a. S. 47f.).

Auch wenn die organisatorischen Rahmenbedingungen sehr für diese Studienvariante sprechen, sollte dennoch weiterhin nicht nur ein Ausbildungsweg zur Tätigkeit als Museumspädagoge führen. Von der zeitlich aufeinanderfolgenden Koppelung von Museumsfachstudium und pädagogischem Hauptfachstudium bis zur umfassenden allgemeinpädagogischen Vertiefung des museumsfachbezogenen Lehramtsstudiums sollten weiterhin verschiedene Möglichkeiten offenstehen, sofern die fachwissenschaftliche und die erziehungswissenschaftliche Seite gleichgewichtig vertreten sind.

Die zu Beginn der Ausführungen aufgezeigte Gefahr einer einseitig pädagogischen Sichtweise scheint durch paritätische Berücksichtigung von Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft weitgehend zu bannen zu sein. Doch es bleibt in der Frage der Ausbildung zum Museumspädagogen immer noch ein Problem, das es zu beachten gilt und das eine nüchterne Betrachtung erfordert. Dies ist das Problem der Orientierung der Ausbildung am Berufsfeld "Museumspädagogik".

Was für die Bedeutung der Museumspädagogik hinsichtlich ihrer pädagogischen Wirkung gesagt worden war, gilt entsprechend für ihre Bedeutung als Arbeitsmarkt: sie ist relativ klein.

Insofern darf die Integration der Museumspädagogik in das pädagogische Hauptfachstudium nicht zu einer einseitigen Spe-

zialisierung führen. Die Museumspädagogen-Ausbildung muß entweder gekoppelt sein mit einer anderen, am besten breiteren, Spezialisierung, oder sie muß betont polyvalent angelegt werden.

Wenn die dargestellten Probleme beachtet und wenn die entsprechenden Konsequenzen gezogen werden, wenn also berücksichtigt wird, was auch von Seiten der museumspädagogischen Praxis betont und gefordert wird (vgl. ICOM/CECA 1981b), dann sollte der Integration der Museumspädagogik in erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre nichts mehr entgegenstehen.

ANHANG

- Zusammenstellung von Definitionen und allgemeinen Aufgabenbestimmungen der Museumspädagogik

- Tabellen

- Literaturverzeichnis I

- Literaturverzeichnis II

  Zusammenstellung der in die Literaturuntersuchung einbezogenen Texte

Zusammenstellung von Definitionen und allgemeinen Aufgabenbestimmungen der Museumspädagogik

Aus der Gesamtmenge der Literatur, die der speziellen Literaturuntersuchung zugrundeliegt (vgl. Literaturverzeichnis II), finden in der vorliegenden Zusammenstellung mit Ausnahme der bereits genauer dargestellten Lexikonartikel alle die Texte Berücksichtigung, die zum Zwecke einer Bestimmung der Museumspädagogik allgemeine - deskriptive oder normative - Aussagen zur Museumspädagogik treffen.

Zitiert werden jene Textausschnitte, die am deutlichsten die jeweilige Definition oder allgemeine Aufgabenbestimmung der Museumspädagogik bzw. der Museumspädagogen enthalten, dabei wird dem Verhältnis von Museumspädagogik und Didaktik besondere Beachtung geschenkt. Die Zitate sind in zeitlicher Reihenfolge angeführt.

"Die Museumspädagogik im engeren Sinne verfolgt drei Ziele: 1. Sie bemüht sich, durch geeignete Maßnahmen weite Kreise möglicher Besucher anzusprechen und ihnen die häufig noch vorhandene Scheu vor dem Museum zu nehmen. 2. Sie erschließt den Besuchern - Einzelpersonen und Gruppen - die Bestände in jeweils adäquater Form, z.B. durch Führungen, Unterricht, Vorträge und Schriften. 3. Sie regt dadurch zu kritischer Auseinandersetzung mit den Objekten und Kunstwerken und damit zur Besinnung über die eigene Position an und versucht zu aktivieren, so zur Selbsttätigkeit z.B. im künstlerischen Bereich anzuleiten."

"Diese Dokumente (= Museumsobjekte, U.H.) müssen so erschlossen werden, daß ihr Gehalt von möglichst vielen Menschen begriffen werden kann." Damit ist bereits "die Aufstellung der Sammlung nach didaktischen Gesichtspunkten ein Stück praktischer Museumspädagogik." (HILGERS 1971, S. 65)

"Es gilt, sie (die Museen, U.H.) für die Schule nutzbar zu machen ...". "Zwischen beiden - dem jungen Menschen der Gegenwart und dem Schaffen vergangener Kunst - Kommunikation und Reflexion in Gang zu setzen, ist Aufgabe der Museumspädagogik im Rahmen der Institution Schule." (BALS 1973, S. 31)

"Museumspädagogische Arbeit im Museum ist hier zunächst und zuerst schulische Arbeit außerhalb des Schulgebäudes, ist Unterricht im öffentlichen Raum. Definition, Aufgabenstellung und Praxis gegenwärtiger Museumspädagogik erfolgen nicht vom Museum allein, sondern von Museum und Schule her." (SCHADENDORF 1973, S. 90f.)

"Dagegen bezeichnet man mit Museumspädagogik allgemein den Zweig der Öffentlichkeitsarbeit, der auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche, besonders aber auf die Arbeit mit Schulklassen gerichtet ist." (KRAFT 1975, S. 4)

"Im Gegensatz zur museumsimmanenten Vermittlungstätigkeit, die in 'Führungen' Objekte oder Objektgruppen wissenschaftlich erläutert, versteht sich Museumspädagogik als aktive, pädagogisch strukturierte Arbeit, die Zielgruppen bildet, deren Wünsche, Vorstellungen und Interessen prüft, um von ihnen auszugehen oder sie doch zumindest reflektorisch in die Arbeit einzubeziehen. Eine solche allgemeine Museumspädagogik hat es stets mit der Vermittlung von künstlerischer oder kultureller Wirklichkeit zu tun ..." (SCHADENDORF 1976, S. 182)

"Ausstellungsdidaktik ist das Mittel, um aus der Aufreihung der Objekte zielorientierte Zusammenhänge und Strukturen zu bilden, die vom Besucher auch ohne besondere Vorbildung und weitere Erläuterungen verstanden werden können." Dies ist "die didaktische Strukturierung des Museumsraumes und seiner Objektpräsentation selbst." (S. 183 f.)

"Eine Füllung des Begriffs 'Museumspädagogik' blieb trotz der vielfältigen praktischen Bemühungen aus." "'Museumspädagogik' bedeutet zunächst etwa 'die Lehre von der Erziehung durch das Museum', während 'Museumsdidaktik' die 'Lehre von der Vermittlung der Museumsinhalte' bedeuten sollte." (KUNTZ 1977, S. 350)

Hinweis: Es wird nicht deutlich, auf wen sich KUNTZ selbst bezieht. Allerdings ist offensichtlich, daß KUNTZ an dieser Stelle lediglich verschiedene Verständnismöglichkeiten von Museumspädagogik, "Museumsdidaktik", "Museumsmethodik" etc. anreißt. Dieser Sachverhalt ist deshalb wichtig, weil o.g. Formulierung von anderen Autoren als Definition von KUNTZ wiedergegeben wird, z.B. von BREITHAUPT 1978, S. 21; BROEKMANS/RIETH/WÄCHTER 1981, S. 276; WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 18.

"Hier wäre eine terminologische Klärung wünschenswert, die zu Verständigungszwecken zumindest vorläufig Museumsdidaktik von Museumspädagogik in der Weise abgrenzt, daß unter Museumsdidaktik die Theorie der museumspädagogischen Praxis verstanden wird und unter Museumspädagogik die praktische museumsinterne und -externe pädagogische Arbeit in ihren Organisations- und Vollzugsformen. Diesem Verständnis nach würde sich die Museumspädagogik zur Museumsdidaktik wie die Methodik zur Didaktik verhalten.

Museumspädagogik bedeutet entsprechend, Teildisziplin der Museumsdidaktik zu sein." (RICHTER-REICHENBACH 1977, S. 98)

Als "Beschreibung des Status Quo" der Museumspädagogik:
"Das Aufgabenfeld erstreckt sich von der Zusammenarbeit mit der Schule in sehr verschiedener Form, bis hin zu Ausstellungskonzeption und Durchführung und/oder didaktische Bearbeitung einer Ausstellung. Dazu kommt noch Erwachsenenbildung, die sich von der Zusammenarbeit mit der Volkshochschule, Pädagogischem Institut und anderen Bildungsforen erstreckt." (BREIT-

HAUPT 1978, S. 24)

"So ausführlich die schul-ähnlichen Aufgaben der Museumspädagogen beschrieben werden ..., erscheint mir ein so beschriebenes Aufgabenfeld im Vergleich zu den in der Praxis gestellten Anforderungen zu eingeengt. ... So sollten als Ergänzung zu den bisher aufgeführten Möglichkeiten der Museumspädagogik Fragestellungen aus den benachbarten Bezugsfeldern der Erwachsenenbildung und der Freizeitpädagogik beachtet werden." (S. 25f.)

"Man ist sich einig darüber, daß Museumspädagogen Führungen halten, doch alles andere ist umstritten ..." "Wohl die meisten Museumspädagogen betrachten sich ... als die Instanz, die zwischen Museum und Besucher direkt oder indirekt, personal oder medial vermittelt." (ROHMEDER 1978, S. 34) Es folgen modifizierende Vorschläge zu einzelnen Aufgaben der Museumspädagogik.

"Unter Museumspädagogik versteht man im Prinzip 'alle Bemühungen um eine Bildungsarbeit für eine breite Öffentlichkeit mit dem in Museen gesammelten und wissenschaftlich aufbereiteten Kulturgut' oder die 'praktische museumsinterne und -externe pädagogische Arbeit in ihren Organisations- und Vollzugsformen'. Theoretisch umfaßt der Begriff Museumspädagogik Arbeit mit allen Adressatengruppen, jedoch die gegenwärtige Praxis an den Museen konzentriert sich immer noch traditionsgemäß auf die Arbeit mit Schülergruppen. Demnach erfaßt die Museumspädagogik die Erforschung des Adressaten und der Möglichkeiten des Zugangs zu den Museumsinhalten sowie deren Präsentation; somit bildet sie die Voraussetzung dazu, museumsdidaktische Konzeption und Materialien zu erstellen." (HÜMMER 1980, S. 23).

Die Zitate beziehen sich auf den Lexikonartikel von KÜHLKEN 1977 und auf RICHTER-REICHENBACH 1977.

Anschließend soll "eine Skizze das formale Verhältnis von Museumspädagogik und Museumsdidaktik ... verdeutlichen" (S. 23). In dieser Skizze findet man unter dem Oberbegriff "Museumspädagogik" die Elemente: "Erforschung und Anwendung pädagogischer Methoden", "Erforschung institutioneller Voraussetzungen" und "Erforschung des Adressaten". Von diesen Elementen weisen Pfeile auf den Oberbegriff "Museumsdidaktik". Dieser enthält aufeinanderfolgend die Elemente "Entwickeln von Konzeptionen und Materialien" und "Durchführung der Didaktik". (HÜMMER 1980, S. 24)

"Das Arbeitsfeld des Museumspädagogen erstreckt sich zumeist von der Öffentlichkeitsarbeit im weitesten Sinne für ein Museum bis hin zur Lehrtätigkeit für unterschiedlich alte und verschieden vorgebildete Personen." (LEHRBACH 1980, S. 3)

Als "Schilderung eines Zustandes, die Berücksichtigung von Tendenzen, jedoch keine Definition" versteht sich folgende Darstellung: "Die Museumspädagogik hat die Aufgabe, die Inhal-

te der Museen für Einzel- und Gruppenbesucher zu vermitteln, mit den Museumsobjekten als Gegenständen und den tatsächlichen und potentiellen Besuchern als Zielgruppe. Die museumspädagogischen Dienstleistungen haben kulturellen und sozialen Charakter. Sie erschließen die Museen für die Freizeitgestaltung, die Schul- und Fortbildung und die Sozialarbeit." (ROHMEDER 1980, S. 65)

"Der Begriff Museumspädagogik bezeichnet 'die Lehre von der Erziehung durch das Museum' (A. Kunert 1977, S. 350ff.). Ihr Teilgebiet, die Museumsdidaktik, fungiert als Bindeglied zwischen den beiden ... Hauptaufgaben des Museums, dem Sammeln von Kunstgegenständen und dem Vermitteln ihrer Bedeutung." (BROEKMANS/RIETH/WÄCHTER 1981, S. 276).

Das Zitat bezieht sich - unter falscher Autorenangabe (Kunert) - auf KUNTZ 1977.

"Museumspädagogik möchte auf fachwissenschaftlicher Grundlage breiten Schichten der Bevölkerung die Ausstellungsgüter der Museen so lebendig werden lassen, daß für die Besucher mit den vermittelten Erfahrungen und historischen Inhalten in der je eigenen Gegenwart eine Erweiterung der alltäglichen Lebenspraxis möglich wird." (KUNTZ 1981a, S. 5)

Museumspädagogik soll eine "integrative Museumspädagogik" sein: "Die Aufgabe der Museumspädagogik sollte die Integration der diversen einzelwissenschaftlichen Erkenntnisse anhand der Museumsobjekte zu einem vermittelbaren Informationsteppich im Sinne einer umfassenden Kulturgeschichte sein." (S. 127)

"Das Hauptaufgabengebiet der Museumspädagogik, nämlich dem Besucher Kulturgeschichte so lebendig werden zu lassen, daß sie einen Einfluß auf seine aktuelle und zukünftige Lebenspraxis gewinnt, kann nur realisiert werden bei inhaltlich-thematischer Kooperation zwischen den verschiedenen Mitarbeitergruppen in den Museen." (KUNTZ 1981b, S. 54) "Als Mittler zwischen Forschungs- und Publikumsinteressen sollte der Museumspädagoge bei der Erarbeitung dieses Konsens (über die Ziele der Museumsarbeit und Schwerpunkte in der Sammlungs- und Ausstellungspolitik, U.H.) eine wesentliche Rolle spielen." (S. 54)

"Museumspädagogen und Museumsdidaktiker haben es mit der Vermittlung von Museumsinhalten und dem dazugehörigen Hintergrundwissen zu tun. Ihre Tätigkeit ist auf Lehren und Bilden gerichtet, auf die Vermittlung von Information aus fachlichen Diskursen oder auf Sensibilisierung gegenüber ästhetischen Erfahrungen." (TREINEN 1981, S. 213)

"Museumspädagogik ist Erziehung auf das Museum hin, im Museum, durch das Museum und vom Museum ausgehend." (WESCHENFELDER/ZACHARIAS 1981, S. 13)

"Museum hat zwei potentielle Anwendungsbereiche für Didaktik:
- Überlegungen entsprechend der Museumsfunktion Bilden und

Vermitteln im Bereich der Präsentation ...: Das soll hier als Ausstellungs- und Präsentationsdidaktik bezeichnet werden ...
- Überlegungen zu allen Situationen personaler Vermittlung und absichtsvollen pädagogischen Handelns im Museum und davon ausgehend: Dies soll hier ... als die eigentliche Didaktik der Museumspädagogik bezeichnet werden ..." (S. 15,16)

"Der Begriff 'Museumspädagogik' ist nach wie vor schillernd und wird vielfach unreflektiert verwendet. Ich meine damit alle Möglichkeiten, die das Museum anwendet, um seinen Gegenstand dem Besucher oder der Öffentlichkeit zu vermitteln. Dazu gehört: -die klare und einsehbare Ausstellungsdidaktik ...". (GRIESSHAMMER 1983, S. 106)

Museumspädagogik entspricht innerhalb des "Systems Museum" dem "Subsystem Bildungsbereich" (KÖSTER 1983, S. 115)

Das "Subsystem Bildungsbereich" umschließt: "Museumspädagogische Praxis", "Museumspädagogische Forschung", "Museumsdidaktik", "Museumskunde" (S. 124ff.)

Definitionen:

"Museumspädagogische Forschung = intern-fundierendes Element, welches alle für die optimale Wahrnehmung pädagogischer Funktionen notwendigen Forschungsaufgaben, insbesondere empirischer Art, durchführt, auswertet und für die resultierenden Elemente nutzbar macht; Theorie der Vermittlungsprozesse, die sich aus dem spezifischen Lernort Museum ergeben." (S. 286)

"Museumsdidaktik = intern-resultierendes Element, dessen Aufgabe darin besteht, die Präsentation musealer Objekte optimal zu organisieren (konzeptionelle Didaktik)." (S. 286)

"Museumspädagogische Praxis = extern-resultierendes Element, dessen Aufgabe in der Ermöglichung einer optimalen Rezeption bestehender Ausstellungen unter gezielter Berücksichtigung der Adressaten besteht (rezeptionelle Didaktik)." (S. 286f.)

"Der Begriff 'Museumspädagogik' weist in seiner Zusammensetzung auf drei Aspekte hin: 1. das Museum 2. die Kunst(wissenschaft) 3. die (Kunst)pädagogik." (WEILER 1983, S. 9). "Aus der bisher geleisteten allgemeinen Definition von 'Pädagogik' müßte sich 'Museumspädagogik' als eine Erziehungswissenschaft verstehen lassen, die Kinder und Jugendliche durch Lehr- und Lernprozesse im Museum anhand von den dort dargebotenen ästhetischen Objekten zu selbständigem Lernen und Beurteilen qualifiziert." (S. 23f.)

"Hingegen ist 'Museumsdidaktik' nach meiner oben versuchten (verkürzten) Definition von Didaktik der Teilbereich der Museumspädagogik, der sich mit den Vermittlungsprozessen befaßt, in denen Kinder (Schüler) anhand von Museumsobjekten zu bestimmten Qualifikationen befähigt werden sollen." (S. 25)

"Die Museumspädagogik vertraut auf die Wirkung des Originals und sieht ihre Aufgabe darin, das Erlebnis des Kunstwerks durch Gespräche und Informationen zu vertiefen und im historischen Zusammenhang zu objektivieren." (ZACHER 1983, S. 4)

"Museumspädagogik wird sich nicht auf den bloßen 'Vermittlungsaspekt' beschränken können. Sondern sie muß Forderungen an den Aufbau von Schausammlungen entwickeln, die mit den Forderungen der Fachwissenschaftler ... in Einklang gebracht werden müssen. Dazu wird die Museumspädagogik die Bedingungen analysieren, unter denen Lernprozesse im Museum stattfinden, und Konzepte angestrebter Lernprozesse erarbeiten müssen." (SCHMINNES 1984, S. 17)

Tabellen

Träger	Museen	
	Anzahl	Anteil
Öffentliche	721	68%
davon kommunale	498	47%
" staatliche	181	17%
" sonstige und gemischte	42	4%
Öffentliche und private bzw. kirchliche	23	2%
Private (einschl. priv. Stift.)	277	26%
Kirchliche	28	3%
	1049	100%

Tab. 1: Differenzierung von 1049 Museen im Jahr 1983 nach Trägerschaft.
Verändert nach: MARTIN 1984, S. 269.

Art der Ausgaben/Einnahmen	Betrag	Anteil bezogen auf die Gesamtausgaben
Ausgaben insgesamt	817 Mio	100%
davon für Personal	363 Mio	44%
" für Sammlungs-gegenstände	51 Mio	6%
Einnahmen insgesamt	142 Mio	17%
Zuschußbedarf	675 Mio	83%

Tab. 2: Differenzierung der Finanzen von 900 Museen im Haushaltsjahr 1983.
Verändert nach: MARTIN 1984, S. 270.

Bundesland	Museen		Besuche	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Baden-Württemberg	364	23%	9,5 Mio	17%
Bayern	375	24%	15,5 Mio	27%
Berlin(West)	35	2%	3,8 Mio	7%
Bremen	10	< 1%	0,9 Mio	2%
Hamburg	17	1%	1,1 Mio	2%
Hessen	197	12%	5,8 Mio	10%
Niedersachsen	166	11%	4,6 Mio	8%
Nordrhein-Westf.	260	16%	10,2 Mio	18%
Rheinland-Pfalz	79	5%	2,0 Mio	4%
Saarland	7	< 1%	0,3 Mio	< 1%
Schleswig-Holst.	76	5%	3,1 Mio	5%
	1586	100%	56,8 Mio	100%

Tab. 3: Verteilung von ca. 57 Mio Museumsbesuchen auf 1586 Museen/museumsähnliche Einrichtungen im Jahr 1984, gegliedert nach Bundesländern.
Verändert nach: ERHEBUNG 1985, S. 17.

Museumsarten	Besuche		Rang	Museen	
	Anzahl in Mio	Anteil %		Anzahl in Mio	Anteil %
Heimatkundemuseen	12,2	22%	1	815	51%
Kunstmuseen	11,3	20%	2	206	13%
Schloß- und Burgmuseen	8,4	15%	3	101	6%
Wissenschaftsmuseen	2,9	5%	7	101	6%
Technik- und Verkehrsmuseen	7,5	13%	4	106	7%
Politische und historische Museen	3,1	4%	8	24	2%
Sammelmuseen mit komplexen Beständen	2,3	4%	8	14	1%
Kulturgeschichtliche Spezialmuseen	5,6	10%	5	181	11%
Mehrere Museen in einem Museumskomplex	3,4	6%	6	38	2%

Tab. 4: Verteilung von ca. 57 Mio Museumsbesuchen auf 1586 Museen im Jahr 1984, gegliedert nach Museumsarten.
Verändert nach: ERHEBUNG 1985, S. 13.

Museen nach Fachrichtung	'Besucher' Anteil %	Rang	Museen Anteil %
Kunstmuseen und Galerien	16%	2	11%
Historische Museen, Heimatmuseen	24%	1	47%
Multidisziplinäre Museen (Landesmuseen)	10%	4	5%
Naturwissenschaftliche Museen	6%	6	6%
Freilichtmuseen	10%	4	4%
Kulturgeschichte/Kunstgewerbemuseen	9%	5	8%
Völkerkundemuseen	4%	7	2%
Technische Museen	11%	3	5%
Spezialmuseen (soweit nicht Technik)	10%	4	12%

Tab. 5: Verteilung von 38,5 Mio 'Museumsbesuchern' auf 898 Museen im Jahr 1979, gegliedert nach Museumsfachrichtungen.
Verändert nach: GALL 1980, S. 51.

Rang-platz	Ansteigen/Gründe: Anzahl in %*)	Absinken/Gründe: Anzahl in %*)	Rang-platz
1	große Sonderausstellungen 134 (24,1)	baulich-organisatorisch bedingte Schließung von Museumsräumen 60 (10,8)	1
2	Erweiterung von Öffentlichkeitsarbeit und Museumspädagogik 115 (20,7)	Einschränkung von Sonderausstellungen (Mittelkürzungen) 38 (6,8)	2
3	Eröffnung neuer Museumsräume/eines Neubaus 82 (14,8)	Wetter 27 (4,9)	3
4	Sonderveranstaltungen 35 (6,3)	Rückgang Fremdenverkehr, Kurgäste, Gruppenfahrten 23 (4,1)	4
5	Verlängerung der Öffnungszeiten 31 (5,6)	Bauarbeiten, dadurch erschwerter Zugang 18 (3,2)	5
6	Wetter 12 (2,2)	Einführung/Erhöhung von Eintrittsgeld 17 (3,1)	6
7	Erhöhung der Etatmittel für Ankäufe und Ausstellungen 9 (1,6)	Kürzung der Etatmittel für Ankäufe und Ausstellungen 16 (2,9)	7
8	Zunahme Fremdenverkehr, Kurgäste, Gruppenreisen 6 (1,1)	Einschränkung/Kürzung von Öffentlichkeitsarbeit und Museumspädagogik 16 (2,9)	7
9	Senkung/Abschaffung von Eintrittsgeld 4 (0,7)	Verkürzung der Öffnungszeiten 10 (1,8)	9
	andere Gründe 30 (5,4)	andere Gründe 45 (8,1)	

*) Die %-Zahlen beziehen sich auf die Museen, die diese Frage beantwortet haben (insgesamt 555 Museen).

Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergäben sich bei Addition aller %-Angaben mehr als 100 %.

Tab. 6: Rangordnung der Gründe für starkes Ansteigen bzw. Absinken der Besuchszahlen.
ERHEBUNG 1985, S. 8.

P e r s o n a l	Anzahl
Hauptamtliches Personal (ohne Leiter) insgesamt	8150
davon wissenschaftliche Kräfte	996
" Restauratoren u.ä.	636
" technische Kräfte	1000
Neben- und ehrenamtliche Kräfte (ohne Leiter)	2022

Tab. 7: Differenzierung des Museumspersonals (ohne Leiter) von 805 Museen im Jahr 1980.
Verändert nach: MARTIN 1981, S. 189.

Museumsfachgebiet	1982-86	1987-91	1992-96	1997-2001
Kunstgeschichte	29	52	60	58
Archäologie	3	3	8	7
Vor- und Frühgeschichte	8	9	12	13
Volkskunde	3	3	7	5
Völkerkunde	7	4	5	6
Naturwissenschaften	14	16	39	48
Geschichte	2	2	1	4
Musik	2	-	1	-
Numismatik	2	-	1	-
Ägyptologie	-	-	3	2
Germanistik	-	-	2	2
Japanologie/Sinologie	1	1	-	-
sonstiges	4	6	10	13
Gesamt	75	96	149	158

Tab. 8: Geschätzte Anzahl der freiwerdenden Stellen von Museumsfachwissenschaftlern im Fünf-Jahres-Rhythmus, gegliedert nach Fachrichtungen.
Verändert nach: GALL 1977, S. 78.

Literaturverzeichnis I

AMERSDORFFER, Heinrich: Erwachsenenbildung in Museen. In: Kunstjahrbuch, (1972), H 2, S. 113 - 114.

AUER, Hermann: Museumspädagogische Probleme des Fernsehens (I). In: DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Fernsehen und Museum. Köln 1970.

AUER, Hermann (Hrsg.): Das Museum im technischen und sozialen Wandel unserer Zeit. Pullach 1975.

BAACKE, Dieter: Statische und dynamische Bildung. In: AUER, Hermann (Hrsg.): Das Museum im technischen und sozialen Wandel unserer Zeit. Pullach 1975.

BAER, Ilse: Zur Öffentlichkeitsarbeit der Museen. Referierende Bibliographie (1945 - 1975). Hrsg. vom Generaldirektor der Staatlichen Museen Preußischer Kulturbesitz Berlin. Berlin 1978.

BAHRDT, Hans Paul: Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung in Lehrbeispielen. München 1984.

BALS, Paul: Werkbetrachtung im heimatlichen Bereich unter Einbeziehung musealer Einrichtungen als Aufgabe der ästhetischen Erziehung in der Sekundarstufe I. Ein Beitrag zur Museumspädagogik. Dortmund 1973 (= Diss.).

BARTHEL, Günther: Lernbehinderte Schüler in Museen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1983), H. 2, S. 101 - 106.

BECKMANN, Hans-Karl: Vorbemerkung (zum Kapitel: Die Erziehungswissenschaft und ihre Bereiche). In: KLAFKI, Wolfgang u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Frankfurt (11. Aufl.) 1979.

BECKMANN, Hans-Karl: Didaktik und Methodik. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. XI: Konsequenzen für die Pädagogik. Zürich 1980. (= 1980 a).

BECKMANN, Hans-Karl: Empfehlungen zur Unterrichtsvorbereitung aus realistischer Sicht. In: KÖNIG, Eckard/ SCHIER, Norbert/ VOHLAND, Ulrich (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung. München 1980. (= 1980 b).

BECKMANN, Hans-Karl: Schule unter pädagogischem Anspruch. Donauwörth 1983.

BOTT, Gerhard (Hrsg.): Das Museum der Zukunft. Köln 1970.

BOTT , Gerhard: Solange es Museen gibt, wandeln sie sich. In: BOTT, Gerhard (Hrsg.): Das Museum der Zukunft. Köln 1970. (= 1970 a).

BREZINKA, Wolfgang: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München (2. Aufl.) 1981 (= 1981 a).

BREZINKA, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München, Basel (4. Aufl.) 1981 (= 1981 b).

BRINKMANN; Wilhelm/**RENNER**, Karl (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn 1982.

BÜHLER, Charlotte; **ALLEN**, Melanie: Einführung in die humanistische Psychologie. Frankfurt 1983.

BUNGENSTAB, Karl-E.: Thesen zu: 'Das Museum im Spannungsfeld'. In: Museumskunde, (1980), H. 1, S. 15.

DANIEL, Hans-Günther/**KÜBLER**, Sabine/**WOLZOGEN**, Wolf-Heinrich von: Endauswertung des Fragebogens 'Erfassung museumspädagogischer Aktivitäten 1978' des Deutschen Museumsbundes Frankfurt. In: HÜMMER, Günter u.a.: Museumspädagogik. Hrsg. vom "Modellversuch 'Soziale Studiengänge' an der Ghk". (Reihe: Soziale Kulturarbeit, Materialien 17). Kassel 1980.

DEUTSCHER Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. (Empfehlungen der Bildungskommission), o.O., o.J. (Bonn 1974).

DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Die Öffentlichkeitsarbeit der Museen. Köln 1964.

DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Museologie. Köln/Pullach 1973.

DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Die Praxis der Museumsdidaktik. Köln/München 1974.

DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Die soziale Dimension der Museumsarbeit. Köln/Pullach 1976.

DFG (Hrsg.): Denkschrift Museen. Boppard 1974.

DMB (Hrsg.): Was ist ein Museum? In: Museumskunde, (1978), H. 2.

DÖRING, Carla Elisabeth: Das Kulturgeschichtliche Museum. Geschichte einer Institution und Möglichkeiten des Selbstverständnisses dargestellt am Beispiel 'Heimatmuseum'. Frankfurt 1977. (= Diss.).

DUDEN. Fremdwörterbuch (Duden Bd. 5). Mannheim 1974.

ECKHARDT, F.: Museum, Museumsbesuch. In: DEUTSCHES INSTITUT für wissenschaftliche Pädagogik Münster (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. 3. Freiburg 1960.

EISENBEIS, Manfred: Museum und Publikum - Ein Bericht über eine soziologische Erhebung in der BRD. In: Museumskunde, (1980). H. 1, S. 16 - 26.

ERHEBUNG der Besuchszahlen an den Museen der Bundesrepublik Deutschland samt Berlin (West) für das Jahr 1981. (Materialien aus dem Institut für Museumskunde, H. 4). Berlin 1982.

ERHEBUNG der Besuchszahlen an den Museen der Bundesrepublik Deutschland samt Berlin (West) für das Jahr 1984. (Materialien aus dem Institut für Museumskunde, H. 14). Berlin 1985.

FLITNER, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. (Erstdruck 1950). Frankfurt 1980.

FROESE, Leonhard: Erziehung und Bildung. Ursprung, Phänomen und Begriff. In: RÖHRS, Hermann: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt (2. Aufl.) 1967.

GALL, Günter: Hat der wissenschaftliche Nachwuchs der Museen eine berufliche Chance? In: Museumskunde, (1977), H. 2, S. 74 - 78.

GALL, Günter: Museumsbesuch 1979. In: Museumskunde, (1980), H. 2, S. 50 - 51.

GIESSLER, Ursula: Weder Schule noch Rummelplatz - Museumspädagogische Absichten beim Neubau des Kunstmuseums Hannover. In: Kunst und Unterricht, (1976), Sonderheft, S. 84 - 85.

GLASER, Hermann: Geschichte und Identität. In: ders. u.a. (Hrsg.): Museum und demokratische Gesellschaft. (Schriften des Kunstpädagogischen Zentrums im germanischen Nationalmuseum Nürnberg, H. 4). Nürnberg 1979.

GREINERT, Wolf-Dietrich: Lernort. Ein neuer Schlüsselbegriff pädagogischer Theorie und Praxis? In: arbeiten und lernen, (1979), H. 3, S. 12 - 15.

GROOTHOFF, Hans-Hermann: Zur Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Teil 1. Königstein 1979.

GROTE, Andreas: Schule und Museum. In: Museumskunde, (1971), S. 93 - 99.

GROTE, Andreas: Museen als Bildungsstätten. In: KLAUSEWITZ, Wolfgang (Hrsg.): Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten. Frankfurt 1975.

GROTE, Andreas: Museumspädagogik. In: WIRTH, Ingeborg (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn 1978.

HAFERKAMP, Rose-Anne: Untersuchung zum Problem des Verstehens fremder Kulturen. Feldexperiment mit jugendlichen Schülern (11 - 14 Jahre) im Museum für Völkerkunde. Köln 1983. (= Diss.).

HARTFIEL, Günter: Funktion. In: ders.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart (2. Aufl.) 1976.

HEILIGENMANN, Ursula: Situation und Perspektiven der Pädagogikstudenten im Magisterstudiengang. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 74). Nürnberg 1983.

HEIMANN, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre (1962 a). In: ders.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. und eingeleitet von Kersten Reich und Helga Thomas. Stuttgart 1976.

HENZ, Hubert: Funktionale Erziehung, Intentionale Erziehung. In: WILLMANN-INSTITUT München (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 1. Freiburg 1977.

HERFF, Eduard: Museen im Dienst der Schule. Bad Godesberg 1967.

HERFF, E. E.: Museum und Schule. In: HORNEY, W. u.a. (Hrsg.). Pädagogisches Lexikon, Bd. 2. Gütersloh 1970.

HILGERS, Werner: Museumspädagogik und Schulunterricht. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1976), S. 121 - 129.

HILGERS, Werner: Ausbildung von Museumspädagogen. In: Museumskunde, (1982), H. 2, S. 99 - 106.

HOPF, Christel: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: HOPF, Christel/WEINGARTEN, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979.

HÜLSEWEDE, M.: Museen-Öffentlichkeitsarbeit. In: HORNEY, W. u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon, Bd. 2. Gütersloh 1970.

HÜMMER, Günter u.a.: Museumspädagogik. Hrsg. vom "Modellversuch 'Soziale Studiengänge' an der GhK". (Reihe: Soziale Kulturarbeit, Materialien 17). Kassel 1980.

ICOM/CECA (Hrsg.): Grundlagenforschung zur Museumspädagogik. O.O., o.J. (1978) (=Tagung 1978).

ICOM/CECA (Hrsg.): Museumspädagogik. Museumsarchitektur für den Besucher. Hannover 1981. (=Tagung 1980). (= 1981 a).

ICOM/CECA (Hrsg.): Empfehlung zur Ausbildung für den Beruf des Museumspädagogen. 1981. (= 1981 b).

ICOM/CECA (Hrsg.): Museumspädagogik. Welt der Arbeit im Museum. Marburg 1983 (=Tagung 1983).

ICOM/CECA (Hrsg.): Museumspädagogik. Heimat im Museum. Koblenz 1984 (=Tagung 1982).

KALDEWEI, Gerhard: Aspekte historischer Museumspädagogik - Zur Kooperation von Museum und Schule 1903 - 1943. In: Museumskunde, (1983), H. 1, S. 17 - 27.

KASTER, Karl Georg (Hrsg.): Didaktischer Rahmen zum Konzept eines historischen Museums für Nürnbergs Industriekultur. In: GLASER, Hermann u.a.: Museum und demokratische Gesellschaft. (Schriften des Kunstpädagogischen Zentrums im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg, H. 4). Nürnberg 1979.

KEHR, Wolfgang: "Museumspädagogik" auf dem Lande, drei Unterrichtsversuche für Orientierungsstufe, Sekundarstufe I und II. In: Kunst und Unterricht, (1976), Sonderheft, S. 65 - 69.

KLAFKI, Wolfgang: Die Stufen des pädagogischen Denkens. (1954). In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt (2. Aufl.) 1967.

KLAFKI, Wolfgang: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: BECKMANN, Hans-Karl u.a.: Das Problem der Didaktik. Hrsg. von Werner Faber. (Pädagogische Kontroversen, Bd. 2). München 1973.

KLAFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1975.

KLAFKI, Wolfgang: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1976), S. 77 - 94.

KLAFKI, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: ders. u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Frankfurt (11. Aufl.) 1979.

KLAFKI, Wolfgang: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: KÖNIG, Eckard/SCHIER, Norbert/ VOHLAND, Ulrich (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung. München 1980.

KLAUSEWITZ, Wolfgang (Hrsg.): Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten. Frankfurt 1975.

KLAUSEWITZ, Wolfgang: Das Museum im Spannungsfeld seiner Aufgaben und Abhängigkeiten. (= Hauptreferat der DMB-Tagung 1979). In: Museumskunde, (1980), H. 1, S. 2 - 9.

KLAUSEWITZ, Wolfgang: Die Museen und ihre aktuellen Aufgaben. Vorwort zur 2. Auflage. In: MÖRMANN, Klemens (Hrsg.): Der Deutsche Museumsführer in Farbe. Frankfurt 1983. (2. überarbeitete und erweiterte Neuausgabe).

KLAUSEWITZ, Wolfgang: Zur Besucherstatistik 1982 - eine Zusatzauswertung des Museumsbundes. In: Museumskunde, (1984), H. 2, S. 94 - 99.

KLEIN, Hans-Joachim/**BACHMAYER**, Monika: Museum und Öffentlichkeit. Fakten und Daten - Motive und Barrieren. (Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd. 2). Berlin 1981.

KLEIN, Hans-Joachim: Analyse von Besucherstrukturen an ausgewählten Museen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West). (Materialien aus dem Institut für Museumskunde, H. 9). Berlin 1984.

KLEIN, Heijo: Museumspädagogik als interdisziplinäre Aufgabe. In: UNESCO-Dienst, (1977), Nr. 12, S. 9 - 13.

KLEMM, Friedrich: Die historische Entwicklung zum heutigen technischen Museum. In: DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Museologie. Köln/Pullach 1973.

KMK (Hrsg.): Empfehlung zum Bildungsauftrag der Museen. (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.7.1969). KMK (Verw. A) Erg.-Lfg. Nr. 13 vom 3.12.1969, S. 3 - 4.

KMK (Hrsg.): Gemeinsame Empfehlung der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Städtetags über Öffentlichkeitsarbeit der Museeen. (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1976). KMK Erg.-Lfg. 28 vom 1.2.1978, S. 1 - 2a.

KÖSTER, Elisabeth Agnes Ilse: Museumspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung. Frankfurt 1983. (= Diss.).

KREISSIG, Gerald/**TRESSLER**, Heidemarie/**USLAR**, Jochen von: Kultur in den Städten. Eine Bestandsaufnahme. (Neue Schriften des Deutschen Städtetages, H. 37). Köln 1979.

KÜHLKEN, Edda: Museumspädagogik. In: WILLMANN-INSTITUT München (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 2. Freiburg 1977.

KUNST und Unterricht, (1976), Sonderheft: Museum und Schule.

KUNTZ, Andreas: Das Museum als Volksbildungsstätte. Nürnberg 1979.

KUNTZ, Andreas: Technikgeschichte und Museologie. Beitrag zu einer Wissenschaftsgeschichte museumspädagogischer Probleme. Frankfurt 1981. (= Diss.).

KUNTZ, Andreas: Was ist Museumspädagogik an der Düsseldorfer Ausstellung über das Bäckerhandwerk? In: ICOM/CECA (Hrsg.): Museumspädagogik. Welt der Arbeit im Museum. Marburg 1983.

KUYPERS, Harald W./**LEYENDECKER**, Bernd: Erwachsenenbildung in der Praxis. Didaktik und Methodik. Bad Heilbrunn 1982.

LICHTWARK, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse. Hrsg. von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung. Dresden (3. Aufl.) 1900.

LIEBELT, Udo: "... was verstehen Sie eigentlich unter Animation?" In: Animation, (1982), Ausg. Oktober.

LISCH, Ralf/**KRIZ**, Jürgen: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik. Reinbek 1978.

LOHR, Rita: Museumspädagogik. In: KOCHAN, Barbara/NEUHAUS-SIEMON, Elisabeth (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein 1979.

MALINOWSKI, Kasimir: Psychologische und soziale Voraussetzungen des Sammlertums und der Denkmalpflege. In: Beiträge zur Kunstgeschichte und Denkmalpflege. Walter Frodl zum 65. Geburtstag gewidmet. Wien 1975.

MARTIN, Hans-Helmut: Museen 1980. In: DEUTSCHER STÄDTETAG (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch deutscher Gemeinden. 68. Jahrgang 1981. Köln 1981.

MARTIN, Hans-Helmut: Museen 1983. In: DEUTSCHER STÄDTETAG (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch deutscher Gemeinden. 71. Jahrgang 1984. Köln 1984.

MENZE, Clemens: Bildung. In: SPECK, Josef/WEHLE, Gerhard (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. I. München 1970.

MEYER, Karl Otto: Die historische Entwicklung zum heutigen naturkundlichen Museum. In: DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Museologie. Köln/Pullach 1973.

MÖRMANN, Klemens (Hrsg.): Der Deutsche Museumsführer in Farbe. Frankfurt 1983. (Neuausgabe).

MÜHLMEYER, Heinz: Bildung. In: WILLMANN-INSTITUT München (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 1. Freiburg 1977.

NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: NOHL, Herman/PALLAT, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza, Berlin, Leipzig 1933. (= 1933 a).

NOHL, Herman: Die Theorie der Bildung. In: NOHL, Herman/PALLAT, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 1: Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza, Berlin, Leipzig 1933. (= 1933 b).

NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt (9. Aufl.) 1982.

NOSCHKA, Annette: Bibliographie-Report zu den Gebieten Museologie, Museumspädagogik und Museumsdidaktik. (Materialien aus dem Institut für Museumskunde, Berlin, H. 11). Berlin 1984.

OMMEN, Eilert: Museen als Lernorte. Eine Bibliographie zum Verhältnis von Museum, Schule und Küstenraum. Aurich 1977.

OPASCHOWSKI, Horst W: Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn 1976.

OPASCHOWSKI, Horst W: Animation in der Diskussion. In: OPASCHOWSKI, Horst W./BERGER, Hans-Ulrich/HAGENSTRÖM, Matthias (Hrsg.): Qualifizierung der Animateure. Düsseldorf 1979.

OSTEN, Gert von der: Das Museum für eine Gesellschaft von morgen. Köln 1971.

OSTEN, Gert von der: Die Tätigkeit der Museen. In: DFG (Hrsg.): Denkschrift Museen. Boppard 1974.

OTTO, Gunter: Lernprozesse im Museum. Thesen. In: Kunst und Unterricht, (1969), H. 3, S. 49.

PÄDAGOGISCHE AKTION: Sechs museumspädagogische Thesen und Forderungen. In: Kunst und Unterricht, (1978), H. 50, S. 10 - 11.

PESTALOZZI, Johann Heinrich: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. (1797). In: BRÜHLMEIER, Arthur (Hrsg.): Pestalozzi. Auswahl aus seinen Schriften, Bd. 1. Bern, Stuttgart 1977.

PFISTNER, Hans-Jürgen: Die pädagogische Wendung. Frankfurt 1983.

RAVE, Jürgen Ortwin: Der Museumsbesuch unter dem Einfluß von Massenmedien und Tourismus. In: AUER, Hermann (Hrsg.): Das Museum im technischen und sozialen Wandel unserer Zeit. Pullach 1975.

REICHWEIN, Adolf: Schule und Museum. In: Deutsches Schulverwaltungsarchiv, Bd. 38. S. 3 - 12. Berlin 1941.

REICHWEIN, Adolf: Museumspädagogische Schriften. (Schriften des Museums für Deutsche Volkskunde, Bd. 4). Berlin 1978.

REUNING, Renate: Museumspädagogik - von Anfang an geplant. In: INTERNATIONALE GESELLSCHAFT der Bildenden Künste (Hrsg.): Kunst und Öffentlichkeit. Berlin 1980.

RICHTER, Horst: Kommunikation mit dem Publikum, Anmerkungen zur Museumspädagogik. In: Kunstjahrbuch 2, (1972), S. 108.

RÖHRS, Hermann: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Weinheim (3. Aufl.) 1973.

ROHMEDER, Jürgen: Methoden und Medien der Museumsarbeit. Pädagogische Betreuung der Einzelbesucher im Museum. Köln 1977.

ROHMEDER, Jürgen: Besucherservice in Sensationsausstellungen - museumspädagogische Überlegungen. In: Museumskunde, (1982), H. 1, S. 15 - 20.

ROTH, Heinrich: Zum pädagogischen Problem der Methode. In: Die Sammlung, (1949), S. 102 - 109.

ROTH, Heinrich: Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie (1966). In: ders.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957 - 1966. Hannover 1967.

ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1. Hannover (4. Aufl.) 1976.

ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Bd. 2. Hannover 1971.

ROTHENBERGER, Karl-Heinz: Museumspädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR). In: Schule und Museum, (1977), H. 5, S. 21 - 26.

ROTHENBERGER, Karl-Heinz: Museen und Museumspädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ein Überblick. In: Schule und Museum, (1980), H. 14, S. 3 - 13.

SCHADENDORF, Wulf: Zur Museumspädagogik. In: Der Staedtler-Brief, (1967), H. 14, S. 350 - 352.

SCHADENDORF, Wulf: Die Bildungsaufgaben des Schaumuseums - Museumspädagogik. In: DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Museologie. Köln/Pullach 1973.

SCHÄFER, Wilhelm: Museen in unserer Zeit. In: DFG (Hrsg.): Denkschrift Museen. Boppard 1974.

SCHEIBE, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung 1900 - 1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim (9. Aufl.) 1984.

SCHLEIERMACHER, Friedrich: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: SCHLEIERMACHER, Friedrich: Pädagogische Schriften I. Hrsg. von Erich Weniger. Frankfurt 1983.

SCHRIFTEN der Centralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen Nr. 25: Die Museen als Volksbildungsstätten. Ergebnisse der 12. Konferenz der Centralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen. 1904. C. Heymann. Berlin.

SCHULE und Museum. Das Museum in Unterricht und Wissenschaft. 1. Jahrgang (1976) - 6. Jahrgang (1981).

SCHWENCKE, Olaf: Museum und Politik. In: Museumskunde, (1980), H. 1, S. 10 - 12.

SCHULZ, Wolfgang: Unterricht - Analyse und Planung. In: HEIMANN, Paul/OTTO, Gunter/SCHULZ, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover (7. Aufl.) 1975.

SEIFFERT, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 1: Sprachanalyse - Deduktion - Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften. München (10. Aufl.) 1983.

SPICKERNAGEL, Ellen/**WALBE**, Brigitte (Hrsg.): Das Museum. Lernort contra Musentempel. Gießen (3. Aufl.) 1979.

SPRANGER, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde. In: SCHOENICHEN, Walther (Hrsg.): Handbuch der Heimaterziehung, Teil 2. Berlin 1923.

TEYSSEN, Anton: Museums-Pessimismus. In: Museumskunde, (1980), H. 1, S. 13 - 14.

TREINEN, Heiner: Ansätze zu einer Soziologie des Museumswesens. In: ALBRECHT, Günter/DAHEIM, H. J./SACK, Fritz (Hrsg.): Soziologie. Opladen 1973. (= 1973 a).

TREINEN, Heiner: Das Problem des Schaumuseums aus soziologischer Sicht. In: DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Museologie. Köln/Pullach 1973. (= 1973 b).

TREINEN, Heiner: Museum und Öffentlichkeit. In: DFG (Hrsg.): Denkschrift Museen. Boppard 1974. (= 1974 a).

TREINEN, Heiner: Strukturelle Probleme des Museumswesens in soziologischer Sicht. In: 'Das Museum und sein Publikum'. (Broschüre zum Kunsthistorikertag 1974). (= 1974 b).

TREINEN, Heiner: Das Museum in der Gesellschaft der Gegenwart. In: AUER, Hermann (Hrsg.): Das Museum im technischen und sozialen Wandel unserer Zeit. Pullach 1975.

TREINEN, Heiner: Museumspädagogik und Besucherverhalten. Eine empirische Untersuchung zur Benutzung und Wirkung von Ausstellungen. In: Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium, (1981), H. 4, S. 213 - 219.

VORWORT der Schriftleitung. In: Schule und Museum, (1981), H. 16/17, S. 2.

WEBER, Erich (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn (3. Aufl.) 1976.

WEBER, Erich: Grundfragen und Grundbegriffe. In: ders. (Hrsg.): Pädagogik. Eine Einführung, Bd. 1. Donauwörth (7. Aufl.) 1982.

WENIGER, Erich: Heimat und Geschichte. In: Die Erziehung, (1926), S. 208 - 220.

WENIGER, Erich: Theorie und Praxis in der Erziehung (1929). In: Westermanns Pädagogische Beiträge, (1979), S. 212 - 218.

WESCHENFELDER, Klaus: Animation im Museum. In: OPASCHOWSKI, Horst W.: Methoden der Animation. Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn 1981.

WESCHENFELDER, Klaus/**ZACHARIAS**, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf 1981.

WESTFEHLING, Uwe: Museumspädagogik - eine neue Wissenschaft? In: Mitteilungen der Universität Köln, (1976), H. 4, S. 12 - 13.

WICK, Rainer: Das Museumspublikum als Teil des Kunstpublikums. In: WICK, Rainer/ WICK-KMOCH, Astrid (Hrsg.): Kunstsoziologie. Köln 1979.

WOLFFHARDT, Barbara: Kinder entdecken das Museum. Betrachten und Selbermachen. München 1983.

ZANKL, Franz Rudolf: Das Personalmuseum. Untersuchung zu einem Museumstyp. Berlin 1975.

ZERULL, Ludwig: Museumspädagogisches Projekt "Industriekultur" in Nürnberg. In: INTERNATIONALE Gesellschaft für Bildende Künste (Hrsg.): Kunst und Öffentlichkeit. Berlin 1980.

Abkürzungsverzeichnis

DFG: Deutsche Forschungsgemeinschaft

DMB: Deutscher Museumsbund

ICOM/CECA: International Council of Museums/Committee for Education and Cultural Action

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Literaturverzeichnis II

Zusammenstellung der in die Literaturuntersuchung einbezogenen Texte.

AHRENS, Dieter: Museumspädagogik am Städtischen Museum Simeonsstift Trier - Erfahrungsbericht 1974 - 1980. In: Schule und Museum, (1980), H. 13, S. 18 - 23.

AUER, Hermann: Museumspädagogische Probleme des Fernsehens (I). In: DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Fernsehen und Museum Köln 1970.

BALS, Paul: Werkbetrachtung im heimatlichen Bereich unter Einbeziehung musealer Einrichtungen als Aufgabe der ästhetischen Erziehung in der Sekundarstufe I. Ein Beitrag zur Museumspädagogik. Dortmund 1973. (= Diss.).

BLUEMLER, Detlef: Museum und Museumspädagogik. Gedanken über Präsentation und Animateure. In: Medien und Erziehung, (1981), S. 326 - 328.

BOBERG, Jochen: Museum als Lernraum. Voraussetzungen und Ziel museumspädagogischer Arbeit. In: Das Museum und sein Publikum (Broschüre zum XIV. Deutschen Kunsthistorikertag in Hamburg 1974). Nürnberg 1974.

BORCH, Agnes von der; **TURSKE**, Veith: Museumspädagogik: Erfahrungen mit visuellen Phänomenen. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1974), S. 175 - 177.

BREITHAUPT, Julia: Museumspädagogik und Erziehungswissenschaft. In: ICOM/CECA (Hrsg.): Grundlagenforschung zur Museumspädagogik. O.O., o.J. (1978).

BREITHAUPT, Julia: Was macht der Museumspädagoge mit der Museumspädagogik? In Kunst und Unterricht, (1979), S. 14 - 16.

BROEKMANS, Aloys/**RIETH**, Susanne/**WÄCHTER**, Dirk: Museumspädagogik. In: PROJEKT PÄDOGISCHE PRAXIS (Hrsg.): Pädagogische Arbeitsfelder. Einrichtungen, Aufgaben, Möglichkeiten. Reinbek 1981.

BURGGRAF, Irmgard: Die kalydonische Eberjagd. 1. Teil: Beispiel einer museumspädagogischen Veranstaltung. In: Ans Werk, (1977), H. 4, S. 12 - 14.

DEYMANN, Ursula: Der Museumspädagogische Dienst in Hamburg - Ein Dach für sechs museumspädagogische Abteilungen. In: Schule und Museum, (1980), S. 8 - 11.

DOHSE, Peter/**HASSENPFLUG**, Werner/**KÜCHLER**, Peter: Menschen im Sahel, ein museumspädagogisches Projekt. Schüler machen eine Ausstellung. In: Kunst und Unterricht, (1980), H. 63, S. 45 - 48.

ERBER, Dieter/**GÖTTERT**, Ellen: Biologieunterricht im Naturkundemuseum. Eine Untersuchung zum Stand der Museumspädagogik. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, (1981), S. 129 - 139.

FRICKE, Klaus: Zur Museumspädagogik Adolf Reichweins. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, (1976), H. 1, S. 1 - 9.

GAGEL, Hanna/**KRAFT**, Heike: Inhalte statt formaler Kunstbetrachtung. Vorschläge für eine sinnvolle Museumspädagogik in der Unterstufe. In: Kunst und Unterricht, (1973), H. 21, S. 48 - 50.

GIESSLER, Ursula: Weder Schule noch Rummelplatz. Museumspädagogische Absichten beim Neubau des Kunstmuseums Hannover. In: Kunst und Unterricht, (1976), Sonderheft, S. 84 - 85.

GOTTMANN, Günter: Museumspädagogik - zum Bildungsauftrag eines naturwissenschaftlich-technischen Museums. In: KLAUSEWITZ, Wolfgang (Hrsg.): Museumspädagogik. Museen als Bildungstätten. Frankfurt 1975.

GRASSL, Hans: Uhren und Zeiten - Ein museumspädagogisches Unterrichtsprojekt für Geschichte und Physik. In: Museumskunde, (1982), H. 1, S. 40 - 47.

GRIESSHAMMER, Birke: Das Heimatmuseum als Lernort - ein Beitrag zur Museumspädagogik. In: Blätter für Lehrerfortbildung, (1977), S. 180 - 185.

GRIESSHAMMER, Birke: Museumspädagogik in einem kleinen kommunalen Museum. In: Museumskunde, (1983), H. 3, S. 106 - 112.

GRIESSHAMMER, Birke: Handschuhmacher, ein altes Hugenottenhandwerk. Didaktische Ausstellung mit museumspädagogischem Begleitprogramm im Stadtmuseum Erlangen vom 12.9. - 10.10.1982. In: ICOM/CECA (Hrsg.): Museumspädagogik. Heimat im Museum. Koblenz 1984.

GROTE, Andreas: Der Museumspädagoge. In: DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Die Praxis der Museumsdidaktik. Köln/Pullach 1974.

GROTE, Andreas: Museumspädagogik. In: WIRTH, Ingeborg (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn 1978.

HACKER, Inge: Einsatz von "Hausfrauen" im museumspädagogischen Dienst. In: Musuemskunde, (1982), H. 2, S. 95 - 98.

HANGEN, Hedwig: Heimat im Museum - Bericht aus der Praxis des museumspädagogischen Modellversuchs "MOBiLe". In: ICOM/CECA (Hrsg.): Museumspädagogik. Heimat im Museum. Koblenz 1984.

HARMS, Volker: Weben und Färben wie in Indonesien, Turkmenistan und Peru. "Dritte Welt" in einem museumspädagogischen Programm für Grundschulkinder. In: Grundschule, (1983), H. 2.

HILGERS, Werner: Museumspädagogik. In: Das Rheinische Landesmuseum Bonn, (1971), H. 5, S. 64 - 65.

HILGERS, Werner: Museumspädagogik und Schulunterricht. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1976), S. 121 - 129.

HILGERS, Werner: Ausbildung von Museumspädagogen. In: Museumskunde, (1982), H. 2, S. 99 - 106.

HOENEMANN, Wolfgang: Museumspädagogik im Naturkundemuseum. In: Museumskunde, (1979), H. 3, S. 142 - 146.

HÖTTE, Herbert: Museumspädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme. In: Internationale Schulbuchforschung, (1984), H. 2, S. 173 - 185.

HÜBSCH, Annelies/**ZÖLLNER**, Rudolf: Museumspädagogik im Städtischen Museum , Flensburg. In: Kunstpädagogik in Schleswig-Holstein, (1976), S. 214 - 221.

HÜBSCH, Annelies: Die museumspädagogische Situation in Schleswig-Holstein. Das Flensburger Modell. In: Schule und Museum, (1980), H. 13, S. 12 - 17.

HÜMMER, Günter: Darstellung der gegenwärtigen Situation der Museumspädagogik. In: ders. u.a.: Museumspädagogik. Hrsg. vom "Modellversuch 'Soziale Studiengänge' an der GhK." (Reihe: Soziale Kulturarbeit, Materialien 17). Kassel 1980.

KALDEWEI, Gerhard: Aspekte historischer Musuemspädagogik - Zur Kooperation von Museum und Schule 1903 - 1943. In: Museumskunde, (1983),H. 1, S. 17 - 27.

KARL, Helga: Museumspädagogik als Bestandteil Sozialer Kulturarbeit. In: HÜMMER, Günter u.a.: Museumspädagogik. Hrsg. vom "Modellversuch 'Soziale Studiengänge' an der GhK." (Reihe: Soziale Kulturarbeit, Materialien 17). Kassel 1980.

KAZMAIER, Helene: Aus der Praxis der Museumspädagogik am Staatlichen Museum für Naturkunde in Stuttgart: Beispiele zur Aktivierung der Kinder besonders der Sechs- bis Zwölfjährigen. In: KLAUSEWITZ, Wolfgang (Hrsg.): Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten. Frankfurt 1975.

KEHR, Wolfgang: "Museumspädagogik" auf dem Lande, drei Unterrichtsversuche für Orientierungsstufe, Sekundarstufe I und II. In: Kunst und Unterricht, (1976), Sonderheft, S. 65 - 69.

KLEIN, Heijo: Museumspädagogische Zentren in der Bundesrepublik Deutschland. In: Das Museum und sein Publikum. Hamburg 1974.

KLEIN, Heijo: Museumspädagogik als interdisziplinäre Aufgabe. In: UNESCO-Dienst, (1977), Nr. 12, S. 9 - 13.

KLEINSCHROTH, Barbara: Mexikanische Götter. Ein museumspädagogischer Versuch. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1977), H. 1, S. 44 - 53.

KÖSTER, Elisabeth Agnes Ilse: Museumspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung. Frankfurt 1983. (= Diss.).

KRAFT, Heike: Lernen im Museum. Die aktuellen Möglichkeiten museumspädagogischer Praxis. In: kritische berichte, (1974), H. 3/4, S. 120 - 122 und (1974), H. 5/6, S. 23 - 36. (= 1974 a/b).

KRAFT, Heike: Lernen im Museum. Die aktuellen Möglichkeiten museumspädagogischer Praxis. In: Das Museum und sein Publikum, Hamburg 1974. (= 1974 c).

KRAFT, Heike: Museum als Lernraum. Möglichkeiten und Probleme museumspädagogischer Arbeit. In: Berliner Museen, (1975), Beiheft Museumspädagogik, S. 4 - 8.

KÜHLKEN, Edda: Museumspädagogik. In: WILLMANN-INSTITUT München (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bd 2. Freiburg 1977.

KÜNZEL, Georg: Museumspädagogik in München. In: Kirche und Kunst, (1975), H. 2, S. 12 - 13.

KUNTZ, Andreas: Museumspädagogik zwischen Museum und Schule - Umrißlinien eines Diskussionsstandes. In: Geschichtsdidaktik, (1977), S. 190 - 197. (= 1977 a).

KUNTZ, Andreas: Emil Adolf Rossmässler, ein demokratischer Museumspädagoge des 19. Jahrhunderts. In: Schule und Museum, (1977), H. 4, S. 24 - 28. (= 1977 b).

KUNTZ, Andreas: Museumspädagogik - Annäherung an einen ungefüllten Begriff. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1977), S. 350 - 358. (= 1977 c).

KUNTZ, Andreas: Die Bedeutung von Adolf Reichwein und Herbert Freudenthal für die museumspädagogische Wissenschaftsgeschichte. In: Schule und Museum, (1980), H. 14, S. 14 - 16.

KUNTZ, Andreas: Technikgeschichte und Museologie. Beitrag zu einer Wissenschaftsgeschichte museumspädagogischer Probleme. Frankfurt 1981. (= Diss.). (= 1981 a).

KUNTZ, Andreas: Hat die Museumspädagogik eine Chance? In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1981), H. 3, S. 54 - 56. (= 1981 b).

KUNTZ, Andreas: Was ist Museumspädagogik an der Düsseldorfer Ausstellung über das Bäckerhandwerk? In: ICOM/CECA (Hrsg.): Museumspädagogik. Welt der Arbeit im Museum. Marburg 1983.

LASKE, Katja: Museumspädagogik, ein Sack voll bunter Möglichkeiten? In: Kunst und Unterricht, (1978), H. 50, S. 10 - 11.

LEHMBRUCK, Manfred: Zur Frage der Zusammenarbeit zwischen den Museumspädagogen und den Architekten. In: ICOM/CECA (Hrsg): Museumspädagogik. Museumsarchitektur für den Besucher. Hannover 1981.

LEHRBACH, Heike/**SCHAUER**, Peter: Ausstellungen als Ergebnis museumspädagogischer Erfahrungen. In: Schule und Museum, (1979), H. 11, S. 2 - 5. (= 1979 a).

LEHRBACH, Heike: Kindermuseen? Gedanken und Überlegungen zu einem Ansatz museumspädagogischer Zielsetzungen, vorgestellt auf der UNESCO-Tagung 1978. In: Schule und Museum, (1979), H. 9, S. 3 - 9. (1979 b).

LEHRBACH, Heike: Lehrer im Museum. Fragen und Probleme einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Museumspädagogen und Lehrern. In: Schule und Museum, (1980), H. 13, S. 3 - 7.

LOHR, Rita: Internationaler Museumspädagogenkongreß. In: Kunst und Unterricht, (1978), H. 52, S. 10 - 13. (= 1978 a).

LOHR, Rita: Museumspädagogen suchen ihr Berufsbild. In: Kunst und Unterricht, (1978), H. 48, S. 13. (= 1978 b).

LOHR, Rita: Museumspädagogik. In: KOCHAN, Barbara/NEUHAUS-SIEMON, Elisabeth (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein 1979.

MAHLBERG, Hermann J.: Museumspädagogische Erfahrungen mit einer 9./10. Klasse. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1979), H. 3, S. 17 - 22.

MARTIN, Ernst L.: Museumspädagogik und "Heimatmuseum". Vorschläge zur Museumsarbeit in der Provinz. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (1977), S. 37 - 41.

MEYER, Thomas: Anmerkungen zum Studienschwerpunkt Kunst- und Museumspädagogik an der PH Esslingen. In: Schule und Museum, (1981), H. 16/17, S. 34 - 38.

MEYER, Thomas: Museumspädagogik am Museum für Kunsthandwerk. Frankfurt 1982.

MEYER-HUSMANN, Ulrich: Zur museumspädagogischen Arbeit im Museum Wiesbaden. In: Museum, (1976), S. 2 - 4.

NEUKÄTER-HAJNAL, Ildikó: Museumspädagogik und Kunstunterricht. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1977), H. 6, S. 356 - 357.

NOELKE, Peter: Das Römisch-Germanische Nationalmuseum Köln - Entwicklung, Konzeption und museumspädagogische Praxis. In: Schule und Museum, (1977), H. 4, S. 11 - 23.

OHM, Annaliese: Museumspädagogische Arbeit im Museum für Kunsthandwerk in Frankfurt am Main. In: Museumskunde, (1978), H. 2, S. 77 - 82.

OMMEN, Eilert: Wie sehen die Bedingungen museumspädagogischer Arbeit im ländlichen Raum aus? In: Schule und Museum, (1980), H. 14, S. 33 - 41.

OTT, Günther: Außenreferat der Museen der Stadt Köln. Aus der Tätigkeit der Dienststelle für Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1976), S. 130 - 134.

PÄDAGOGISCHE AKTION: Sechs museumspädagogische Thesen und Forderungen. In: Kunst und Unterricht, (1978), H. 50, S. 10 - 11.

PESCHLOW-KONDERMANN, Annegret: Über die Notwendigkeit schichtspezifischer Programme für Museumspädagogik. In: kritische berichte, (1974), H. 1/2, S. 35 - 72. (= 1974 a).

PESCHLOW-KONDERMANN, Annegret: Thesen zur museumspädagogischen Arbeit mit Vor- und Grundschulkindern. In: kritische berichte, (1974), H. 3/4, S. 123 - 126. (=1974 b).

RENTSCHLER, Michael: Museum und Öffentlichkeit. Zum Stand der museumspädagogischen Diskussion in der Bundesrepublik. In: Schule und Museum, (1977), H. 4, S. 2 - 10.

REUNING, Renate: Museumspädagogik - von Anfang an geplant. In: INTERNATIONALE GESELLSCHAFT für Bildende Künste (Hrsg.): Kunst und Öffentlichkeit. Berlin 1980.

RICHTER, Horst: Kommunikation mit dem Publikum, Anmerkungen zur Museumspädagogik. In: Kunstjahrbuch 2, (1972), S. 108.

RICHTER-REICHENBACH, Karin-Sophie: Museumsdidaktische Entscheidung statt museumspädagogischen Aktionismus. In: LANDESINSTITUT für schulpädagogische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Museumsdidaktik, Bd. 1. (Informationen zur Lehrerfortbildung Bd. 16). Düsseldorf 1977.

RIECHE, Anita: Schule im Museum, eine Sache der Museumspädagogen? In: Lehrer Journal, (1984), H. 3, S. 102 - 104.

ROHMEDER, Jürgen: Individuum und Kollektiv - Museumspädagogik für wen? In: Museumskunde, (1978), H. 1, S.34 - 36.

ROHMEDER, Jürgen: Organisationsformen der Museumspädagogik in der Bundesrepublik. In: Museumskunde, (1980), H. 2, S. 65 - 71.

ROHMEDER, Jürgen: Besucherservice in Sensationsausstellungen - museumspädagogische Überlegungen. In: Museumskunde, (1982), H. 1, S. 15 - 20.

SCHADENDORF, Wulf: Zur Museumspädagogik. In: Der Staedtler- Brief, (1967), H. 14, S. 350 - 352.

SCHADENDORF, Wulf: Museumspädagogik. Schulunterricht im kulturgeschichtlichen und Kunstmuseum. In: GLASER, Hermann (Hrsg.): Jugend und Kunst. (Nürnberger Pädagogische Modelle, Bd. 4). Freiburg 1969.

SCHADENDORF, Wulf: Die Bildungsaufgaben des Schaumuseums - Museumspädagogik. In: DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Museologie. Köln/Pullach 1973.

SCHADENDORF, Wulf: Zur museumspädagogischen Arbeit in den Ausstellungen Nürnbergs während des Dürer-Jahres 1971. In: DEUTSCHE UNESCO-Kommission (Hrsg.): Die Praxis der Museumsdidaktik. Köln/Pullach 1974.

SCHADENDORF, Wulf: Das Kunstpädagogische Zentrum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg und Überlegungen für die Museumspädagogik in Schleswig-Holstein. In: Kunstpädagogik in Schleswig-Holstein, (1976), S. 177 - 202.

SCHMIDT, Hans-Werner/**KUNISC**, Norbert: Museumspädagogik. In: Gymnasium, (1984), H. 1/2, S. 155 - 161.

SCHMIDT, Ulrich: Museumspädagogik in Hessen. Diskussionen - Modelle - Erfahrungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (1982), H. 3, S. 245 - 249.

SCHMINNES, Bernd: Kritik als Grundlage und Ziel der Museumspädagogik in historischen Museen. Überlegungen nach dem Besuch englischer Industriemuseen. In: Geschichtsdidaktik, (1984), H. 1, S. 17 - 32.

SCHNEIDER, Beate: Das Regionalmuseum Xanten. Museumspädagogik an einem regionalgeschichtlichen Museum. In: Schule und Museum, (1978), H. 7, S. 8 - 14.

SEITZ, Hartmut: Schule und Museum. Anmerkungen zu museumspädagogischem Arbeiten. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, (1984), H. 9, S. 325 - 333.

SPERLING, Walter u.a.: Museumspädagogische Aktivitäten an der Universität Trier - Arbeiten der Abteilung Didaktik der Geographie. In: Schule und Museum, (1981), H. 16/17, S. 28 - 33.

SPRINGER, Gerhard: Museumspädagogik/Das Kunstpädagogische Zentrum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg. In: GLASER, Hermann (Hrsg.): Jugend und Kunst. (Nürnberger Pädagogische Modelle, Bd. 4), Freiburg 1969.

STIELOW, Reimar: Annäherungen an Picasso aus museumspädagogischer Sicht. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, (1982), H. 2, S. 41 - 44.

TREINEN, Heiner: Museumspädagogik und Besucherverhalten. Eine empirische Untersuchung zur Benutzung und Wirkung von Ausstellungen. In: Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium, (1981), H. 4, S. 213-219.

WALZIK, Günther: Medien im Museum, Überlegungen zum Medienbegriff von einem Historiker und Museumspädagogen. In: Praxis Schulfernsehen, (1980), H. 49/50, S. 11 - 12.

WEILER, Doris: Museumspädagogik am Beispiel der Malerei. Frankfurt 1983. (= Diss.).

WESCHENFELDER, Klaus: Museumspädagogischer Erfahrungsaustausch als ästhetisches Ereignis. In: Kunst und Unterricht, (1981), H. 67, S. 64.

WESCHENFELDER, Klaus/**ZACHARIAS**, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf 1981.

WESTFEHLING, Uwe: Museumspädagogik - eine neue Wissenschaft? In: Mitteilungen der Universität Köln, (1976), H. 4, S. 12 - 13.

WINGCHEN, Jürgen: Tutanchamuns Weg an den Rhein als eine museumspädagogische Sackgasse? In: Kunst und Unterricht, (1980), H. 64, S. 11 - 13.

WINTER, Alex: Museumspädagogik zwischen Isolation und Integration. In: Schule und Museum, (1981), H. 15, S. 23 - 27.

ZACHARIAS, Wolfgang: Anstiftung zur Phantasietätigkeit - ein Beispiel aus der Museumspädagogik. In: Kunst und Unterricht, (1980), H. 60, S. 46 - 50.

ZACHER, Wilhelm: Entdeckendes Lernen bei der Bildbetrachtung im Museum. Die Anwendung psychologischer und pädagogischer Forschungsergebnisse auf die museumspädagogische Arbeit. In: ICOM/CECA (Hrsg.): Grundlagenforschung zur Museumspädagogik. O.O., o.J. (1978).

ZACHER, Wilhelm: Kunstmuseum Düsseldorf. Das Kunstmuseum und sein Publikum. Grundsätzliche Überlegungen zur museumspädagogischen Praxis. (Broschüre des Kunstmuseums-Düsseldorf). Düsseldorf 1983.

ZERULL, Ludwig: Museum als Unterrichtsmittel. Ein Bericht über Museumspädagogik. In: Kunst und Unterricht, (1971), H. 13, S. 49 - 52.

ZERULL, Ludwig: Zur Lage der Museumspädagogik. In: Kunst und Unterricht, (1976), Sonderheft, S. 4 - 6.

ZERULL, Ludwig: Probleme der Museumspädagogik. In: INTERNATIONALE GESELLSCHAFT für Bildende Künste (Hrsg.): Kunst und Öffentlichkeit. Berlin 1980. (= 1980 a).

ZERULL, Ludwig: Museumspädagogisches Projekt "Industriekultur" in Nürnberg. In: INTERNATIONALE GESELLSCHAFT für Bildende Künste (Hrsg.): Kunst und Öffentlichkeit. Berlin 1980. (= 1980 b).

Abkürzungsverzeichnis

ICOM/CECA: International Council of Museums/Committee for Education and Cultural Action.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Lebenslauf

Name:	Ursula Heiligenmann
Geburtsdatum:	27.03.1957
Geburtsort:	Heidelberg
Familienstand:	ledig
Schulbesuch:	Grundschule in Bad Rappenau (1964-1967) Gymnasium in Neckarsulm (1967-1976)
Studium:	Universität Erlangen-Nürnberg (1976-1981) Hauptfach: Pädagogik Nebenfächer: Soziologie, Politologie Zwischenprüfung in Pädagogik und Soziologie (1978) Abschluß: Magister Artium

COPY PRINT
Klaus Feller
Marquardsenstr. 21
8520 Erlangen
Tel.: 0 91 31 / 24 220